

RUI  
BARBOSA

---

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva  
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica  
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)  
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,  
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,  
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo  
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,  
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva  
Ana Elizabete Negreiros Barroso  
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira  
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho  
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro  
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes  
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos  
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha  
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim  
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire  
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello  
Anton Makarenko | Antonio Gramsci  
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet  
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim  
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel  
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich  
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau  
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart  
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky  
Maria Montessori | Ortega y Gasset  
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



# RUI BARBOSA

---

Maria Cristina Gomes Machado



ISBN 978-85-7019-509-8  
© 2010 Coleção Educadores  
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana  
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540  
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores  
Edição-geral  
*Sidney Rocha*  
Coordenação editorial  
*Selma Corrêa*  
Assessoria editorial  
*Antonio Laurentino*  
*Patrícia Lima*  
Revisão  
*Sygm Comunicação*  
Ilustrações  
*Miguel Falcão*

Foi feito depósito legal  
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Machado, Maria Cristina Gomes.

Rui Barbosa / Maria Cristina Gomes Machado. – Recife:  
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.  
140 p.: il. – (Coleção Educadores)  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-7019-509-8

1. Barbosa, Rui, 1849-1923. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.

CDU 37(81)

## SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad,	7
Ensaio, por Maria Cristina Gomes Machado,	11
Rui Barbosa e os <i>pareceres</i> sobre o ensino,	11
Rui Barbosa e a defesa da escola pública,	17
A reforma do ensino secundário e superior,	25
A criação dos jardins de infância e a escola normal,	29
A reforma da escola primária e várias instituições complementares de ensino,	33
Rui Barbosa atual,	42
Textos selecionados,	53
<i>Os Pareceres</i>	
Reforma do ensino secundário e superior,	53
Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública,	58
I - Estatística e situação do ensino popular	
Ação do Estado – Ministério da Instrução Pública,	75
Despesas com o ensino público – sua incomparável fecundidade,	80
Da obrigação escolar,	86
Da escola leiga,	91
Liberdade de ensino,	94
Métodos e programa escolar,	99



Cronologia, 127

Bibliografia, 132

Obras de Rui Barbosa, 132

Obras sobre Rui Barbosa e educação, 134

Outras referências bibliográficas, 136



## APRESENTAÇÃO

---

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores\*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

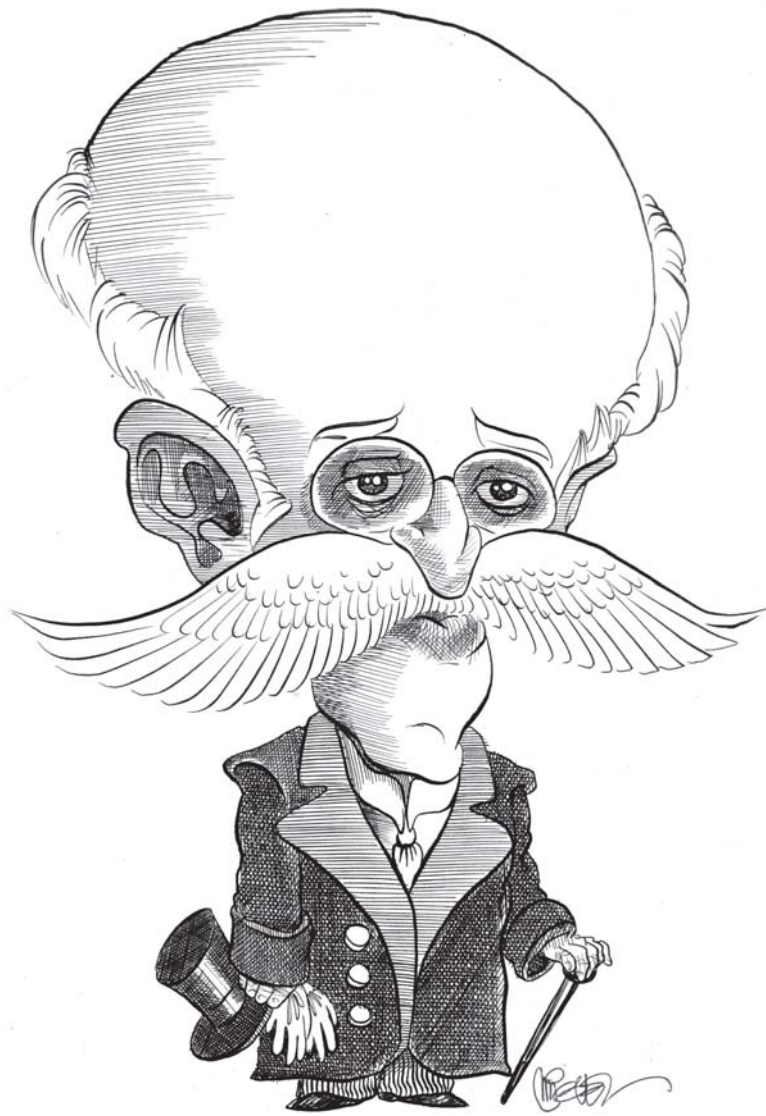
---

\* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.



Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad  
*Ministro de Estado da Educação*



RUI BARBOSA  
(1849 - 1923)

---

Maria Cristina Gomes Machado

Rui Barbosa e os *pareceres* sobre o ensino

Introdução – as várias facetas de Rui Barbosa

Suponhamos uma dessas situações criadas pela televisão, na qual o repórter de rua testa a opinião pública, surpreendendo os transeuntes, com uma pergunta. Imaginemos ainda que, no lugar de perguntar o que é CPMF ou quais são os sete pecados capitais, o repórter perguntasse quem foi Rui Barbosa. É muito provável que a maioria da população brasileira nunca tenha ouvido falar desse homem, que uma minoria lembre seu nome mencionado durante o período escolar e que uma minoria dessa minoria mostre todo o seu conhecimento ao dizer que Rui Barbosa é o “Águia de Haia”.

Se perguntarmos aos estudiosos de Rui Barbosa, abandonando o imaginário, constataremos que Rui Barbosa é pouco estudado na área de História da Educação e pouco conhecido pelos educadores em geral. Num olhar atento à produção legada por ele, verificamos que ele era um homem informado sobre a dinâmica do mundo, por estar em permanente contato com a Europa, e como conhecedor profundo da realidade brasileira, escreveu um minucioso projeto de educação pública<sup>1</sup> e sobre diversos assuntos de interesse social<sup>2</sup>. Nossos

---

<sup>1</sup> Usa o termo educação pública em seu mais largo significado, já que Rui Barbosa voltou-se detidamente para traçar um projeto de escola pública e também detalhou o funcionamento de outras instituições complementares da instrução pública, como o Museu Pedagógico Nacional, o Fundo Escolar e os Conselhos Escolares de Paróquia, voltadas para a educação das classes populares.

estudos sobre o “Águia de Haia” colocaram-nos na arena dos debates sobre ele, incitados, em dado momento, com a polêmica enquete da *Revista Época* (11 de setembro de 2006) que o elegeu como o maior brasileiro da história. A revista apresenta em sua capa uma foto desse intelectual acompanhada da explicação: “Rui Barbosa numa foto de 1907: um inovador na política, na economia e no direito, ele construiu as bases do Brasil contemporâneo”. Frente a essa afirmação, perguntamos: o grupo de pensadores convidado pela revista acertou ao colocá-lo na frente de Machado de Assis como aquele que fez a diferença no passado? Essa questão tem provocado ardorosos debates e reacende uma discussão histórica sobre taxá-lo como herói ou como vilão. Não pretendemos caminhar nesse arenoso terreno, mas apresentar elementos que levem o leitor a tirar suas próprias conclusões sobre quem foi Rui Barbosa.

Não é nossa intenção estudar o homem Rui Barbosa<sup>3</sup>, mas entender sua obra em correlação com a realidade brasileira, para

---

<sup>2</sup> Nosso contato com os trabalhos de Rui Barbosa iniciou-se durante a elaboração do trabalho de tese de doutorado junto ao Grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Essa tese foi premiada no Concurso Nacional de Ensaio sobre Rui Barbosa promovido pelo Ministério da Cultura e pela Fundação Nestlé de Cultura no ano de 1999, e publicada na forma de livro pela Editora Autores Associados em coedição com a Fundação Casa de Rui Barbosa em 2002, intitulada *Rui Barbosa: Pensamento e Ação*. A delimitação temporal dessa tese tomou como marco os anos de 1878 a 1892, destaca a luta empreendida pelo autor na modernização da sociedade brasileira e mostrou que ele tratou de muitas questões importantes para o país, como a reforma eleitoral, a abolição dos escravos, a reforma financeira, a imigração e a educação. Pudemos, assim, questionar a ideia atribuída ao autor de que a educação era motor de transformação social, visto que considerava necessário que a educação fosse reformada juntamente com outros aspectos nacionais. Na maior parte da bibliografia revisada no trabalho de tese, percebemos que se escreve muito sobre sua vida pública e privada, sua obra, seu pensamento político, sua vocação pedagógica, seus projetos, enfim, fala-se muito do homem, contudo não se verifica a realização de um esforço para compreender as questões defendidas pelo autor no conjunto de sua obra e de sua longa participação na política brasileira.

<sup>3</sup> Para conhecer o homem Rui Barbosa e detalhes de sua vida, recomendamos a leitura do instigante estudo biográfico de autoria de Rejane Mendes Moreira de Almeida Magalhães (1994). Esta, no livro *Rui Barbosa na Vila Maria Augusta*, apresenta detalhes de sua vida na mansão da Rua São Clemente, no bairro de Botafogo na cidade do Rio de Janeiro, de 1895 até seu falecimento, com ênfase na história da *Vila Maria Augusta*, nos hábitos do homem e no meio em que viveu.

captar as lutas travadas nesse momento difícil de transformação da forma do trabalho escravo para o trabalho livre, bem como abordar as necessidades de reforma que essas transformações acarretaram na superestrutura da sociedade. Para tanto, buscamos entender a realidade mundial do fim do século XIX e começo do século XX, reconhecendo a dinâmica do processo civilizatório e a posição de Rui Barbosa diante desse processo.

Essa é a origem de nossa motivação para estudar Rui Barbosa. Homem informado sobre a realidade europeia e conhecedor da realidade brasileira, autor, se é certo dizer, de uma “biblioteca”. A obra completa, organizada para publicação pela Fundação Casa de Rui Barbosa, soma por volta de cento e trinta volumes, dos quais cinco deles apresentam um minucioso projeto de educação pública e, no entanto, ilustre desconhecido dos educadores. Ele conhecia as ideias de muitos estudiosos contemporâneos, bem como de períodos anteriores, e mostrava compartilhar com eles parte de sua forma de ver o mundo. Nesse sentido, suas propostas não resultam de sua genialidade ou de uma iluminação divina, mas do intenso debate com as questões mais polêmicas de seu tempo, sempre tomando posição, mesmo que esta lhe causasse dissabores.

Não menos polêmica foi a discussão provocada pelos seus famosos *pareceres*. Explicamos no que consistem: Rui Barbosa elaborou dois importantes diagnósticos sobre educação que se intitulam *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (Barbosa, v. IX, t. I, 1942) e *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (Barbosa, v. X, t. I ao IV, 1947a), que foram apresentados na Câmara dos Deputados em 1882 e 1883 respectivamente, e, no decorrer do texto, serão citados como *pareceres*. Ele fez parte, como relator, da Comissão de Instrução Pública encarregada de apreciar o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, o qual reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o

Império (Machado, 2005). Tais pareceres serão tomados como documento primário deste livro, somado aos artigos escritos para jornais, cartas, programa de governo apresentado quando de sua candidatura à presidente da república, pareceres parlamentares, entre outros. Assim, tomamos como foco dessa exposição responder a seguinte indagação: quais as funções da escola pública e sua relação com o Estado explícitas nos textos em que Rui Barbosa se dedicou à questão educacional durante sua vida política?

Em função das análises sobre Rui Barbosa se voltarem somente para os pareceres sobre o ensino, buscaremos apresentar, em linhas gerais, o seu pensamento sobre educação expresso no período de 1878, ano em que o autor ingressou na carreira política como deputado estadual da Bahia, seu estado natal, até 1923, ano de sua morte. Lourenço Filho (1956, pp. 91-105), um dos pesquisadores mais importantes sobre as atividades de Rui Barbosa no campo educacional, informa que ele redigiu os *pareceres* sobre educação nos anos de 1881 a 1883. Nesse primeiro ano, traduziu e adaptou *Primeiras lições de coisas*, de autoria do americano Calkins, obra publicada em 1886. O autor tratou sobre educação num discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1882 (Barbosa, v. IX, t. I, 1948). Lourenço Filho ao organizar, também, um roteiro para o estudo da obra pedagógica de Rui Barbosa, cita os breves editoriais da *Revista Liga de Ensino*. Ele foi presidente da associação responsável pela publicação mensal dessa revista, sobre a qual não se tem mais informações, destacando três discursos feitos no Parlamento, em 1883, sobre os temas *Professores municipais, liberdade de ensino e reforma do ensino primário*, bem como um parecer sobre o projeto apresentado pelo deputado Franklin Dória, propondo a criação de um “Museu Nacional”. Depois disso, trataria de educação em artigos sobre o ensino secundário e sobre a situação do ensino público no Ceará, em setembro de 1889, publicados no jornal *Diário de Notícias*, em alguns

artigos no jornal *A Imprensa* em 1899; em duas orações de paraninfo (respectivamente *Discurso de paraninfo no Colégio Anchieta*, em 1903, e *Oração aos moços*, em 1921); e na plataforma política de 1909, na qual fez referência à reforma proposta em 1882. Nossa intenção é analisar todos esses escritos e outras referências sobre a questão educacional, como a apresentada na campanha política de 1919.

Desta forma, oferecer ao leitor elementos que permitam compreender quem foi o autor, exige uma cuidadosa organização na exposição do texto, obrigando-nos a privilegiar algumas questões em detrimento de outras, deixando em aberto questões que requerem ‘aprofundamento, mas sem omitir a polêmica tratada por Rui Barbosa em diferentes períodos da história brasileira<sup>4</sup>. Rui Barbosa conquistou destaque nesse processo por defender a criação de um ministério da educação que organizasse as escolas desde os jardins de infância até o ensino superior. Para tanto, consideramos que a escola pública, tal qual a conhecemos, é uma construção histórica que provocou discussões de forma muito acalorada no Brasil a partir do século XIX, no momento em que o Estado foi chamado a se encarregar de seu financiamento.

O século XIX foi o século que difundiu a necessidade da escola pública. Rui Barbosa, intelectual e político brasileiro, foi influenciado pelas discussões dessa época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino. Este deveria organizar as escolas desde o jardim de infância até a universidade, regulamentando o horário de seu funcionamento, a duração das aulas, os conteúdos divididos por séries, a uniformização dos compêndios escolares, a higiene, o método de ensino, entre outros, estruturando-se, assim, as escolas que se conhe-

---

<sup>4</sup> Esta discussão se justifica por dar continuidade às pesquisas que desenvolvemos junto ao grupo de pesquisa “História Educação, Intelectuais e Instituições Escolares”, cadastrado no Diretório do CNPq, sobre o debate posto para a efetivação do Sistema Nacional de Ensino da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, com destaque para a participação de intelectuais que se evidenciaram no cenário educacional brasileiro.

ce hoje. Ele buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise, recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento.

Vale destacar que ele é um pensador complexo, que não se filiou a nenhuma corrente teórica e nem sempre assumiu um mesmo posicionamento sobre questões polêmicas, suas respostas e ações eram repensadas em função de circunstâncias específicas da sociedade brasileira. Contudo, aí está o desafio deste livro que busca compreender esse educador no mais largo significado do termo, uma vez que, como intelectual que era, acreditava ser capaz de oferecer alternativas para a população brasileira, concebida por ele como constituída por uma maioria apática e alheia à política nacional.

Rui Barbosa teve uma longa vida como parlamentar, participou, ativamente, da política brasileira por mais de cinquenta anos. Foi deputado provincial, deputado geral, ministro da Fazenda, e ocupou, ainda, o cargo de senador nos primeiros anos República. Além dessas atividades como parlamentar ou como candidato a presidente da República, realizou muitos trabalhos como jurista e deixou grande quantidade de artigos escritos para jornais. O material escrito pelo autor está sendo publicado pela Fundação Casa de Rui Barbosa<sup>5</sup>, no Rio de Janeiro, conforme já informamos, tornando-se assim acessível aos interessados em conhecer sua obra.

---

<sup>5</sup> A Vila Maria Augusta foi adquirida pelo governo brasileiro em 1930. Magalhães (1994, pp. 21-22) explica como ocorreu o processo de compra: "Após a morte de Rui, ocorrida em 1º de março de 1923, seu velho amigo, Senador Antônio Azeredo, apresentou um projeto com emendas do Senador Irineu Machado, autorizando o Poder Executivo a adquirir a casa com o mobiliário, a biblioteca, o arquivo, os manuscritos e as obras inéditas de Rui Barbosa. O projeto tinha o aval de Maria Augusta [...] herdeira universal dos bens do marido. [...] A 13 de agosto de 1930, Washington Luís inaugurava a Casa de Rui Barbosa, primeiro museu brasileiro no gênero [...]". Essa casa funciona hoje como Fundação Casa de Rui Barbosa e, além da guarda do acervo, constitui-se, também, em centro de pesquisa sobre a sociedade brasileira. Ver o site [www.fcrb.gov.br](http://www.fcrb.gov.br).



Para facilitar a apresentação da vida e da obra deste importante personagem, recortamos alguns aspectos que consideramos relevantes, cuidando, contudo, para não esfacelar o conjunto de sua obra. Didaticamente, priorizamos alguns aspectos que serão tratados em separado. Ele teve diferentes atuações durante sua vida, o que levou Mangabeira (1960, p. 14) a defini-lo como uma personagem multifacetada:

O jurista, o filólogo, o educacionista, o humanista, em resumo, o sábio; o orador, o jornalista, o escritor, em suma o artista; o político, o diplomata, o propagandista, o construtor de um regime, em uma palavra, o estadista, todos esses predicados nele se reuniam; e, segundo as circunstâncias, nele se revelava o homem da ciência, o homem da forma ou o homem da ação.

#### Rui Barbosa e a defesa da escola pública

A educação, ao ser gestada em meio ao turbilhão das transformações sociais que envolvem todas as dimensões da vida humana, tornou-se, aos poucos, central na sociedade. É preciso, pois, para entender esta questão, entender as mudanças que ocorriam no modo capitalista de produção que levaram à crença de que era essencial à sociedade. Luzuriaga (1976, pp. 180-181) explica como o século XIX não inventou a escola pública, mas a difundiu como fundamental a vida humana.

Do século XIX procedem os Sistemas Nacionais de Ensino e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas de primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério.

O Estado, assumindo, pouco a pouco, sua face intervencionista, como apontado anteriormente, foi chamado para se encarregar

da instrução de todas as classes da população<sup>6</sup>, independente de sua condição social, criando um sistema nacional de ensino gratuito, obrigatório e laico. A educação era vista como a instituição que poderia igualar e dar as mesmas oportunidades às diferentes classes sociais. A responsabilidade pela posição social que o indivíduo ocupasse na sociedade passaria a depender de sua capacidade e aptidão. Esta foi concebida como o espaço ideal para a transmissão dos princípios conservadores de toda a sociedade, definindo-se o seu papel e sua importância para a vida social.

Na escola pública, seriam veiculados conteúdos que atendessem ao interesse público, conteúdos estes que velassem pela conservação da ordem e da riqueza burguesa, assim, seu papel era preparar para o trabalho e para a cidadania. Por meio dessa instituição, o Estado poderia, por outro lado, reparar certas desigualdades sociais. Nesse momento, apresenta-se a ideia de que a escola tinha um imenso poder transformador e por isso seria fundamental a qualquer nação que desejasse ser livre e civilizada. Nesse clima de entusiasmo pela causa da propagação da educação escolarizada, Rui Barbosa elaborou os dois *pareceres* sobre educação anteriormente referenciados: *A reforma do ensino secundário e superior*, em 1882, e *A reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, 1883, apresentados à Câmara dos Deputados. Sua reforma proposta procurava preparar os homens para a vida, portanto, era necessário um ensino diferente do ministrado até então. Este era criticado por privilegiar a retórica e a memorização, bem como por se fundamentar sob bases da religião católica no Brasil.

---

<sup>6</sup> Charles Fourier, assim como Marx (LOMBARDI, 2002), posicionava-se contrário à influência do Estado como educador por excelência, criticava a hipocrisia do ensino francês posta no início do século XIX, já que se buscava inculcar nas crianças o "amor ao próximo" enquanto a produção – indústria e comércio – estava regida pela concorrência desenfreada. Ao mesmo tempo procurava-se ensinar a moral em defesa da virtude, mas a sociedade ensinava a ignorá-la. Críticas como estas colocavam em suspenso o projeto burguês como única possibilidade de projeto educacional. Assim como outras questões, a educação deve ser considerada como histórica e socialmente determinada.

Requeriam-se novos conteúdos, como ginástica, música, desenho, canto e, sobretudo, o ensino das ciências. Esses novos conteúdos deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação, compreendia-se que o seu caráter deveria estar voltado para a aplicação prática daquilo que fosse aprendido. O método que garantiria este aprendizado basear-se-ia na observação e na experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento, recomendava-se o método intuitivo. Este ensino estava consoante com as transformações operadas na sociedade burguesa rumo ao desenvolvimento industrial, no qual a maquinaria dava novos contornos à produção e ampliava os antagonismos entre classes, para remediar as suas contradições sintomáticas, a escola tornava-se o remédio acertado.

Ele iniciou seus textos apresentando o quadro caótico com o qual se debatia e se debate quando se analisa a situação da educação nacional, decorrente da situação política e econômica vivida pelo país. O Brasil, em 1822, emancipou-se politicamente de Portugal, constituindo-se como Estado Nacional, adotando o regime monárquico. A tentativa de configuração institucional do país com a instalação de uma Assembleia Constituinte, em 1823, foi atropelada, nesse mesmo ano, pelo golpe de Estado de 12 de novembro. D. Pedro I outorgou, assim, em 1824, a constituição do Império. Buarque de Holanda (1969, p.136), ao escrever sobre esse período, afirma que, apesar das mudanças políticas, a estrutura econômica tradicional se mantinha nas suas grandes linhas:

Os tímidos esforços para criar uma indústria nacional, que se revelaram na ação consciente de alguns homens da Independência e se manifestaram nas atividades da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, frustravam-se desde logo. A indústria pereceu no nascimento incapaz de fazer frente à invasão de produtos manufaturados europeus, principalmente os ingleses, favorecidos por tratados comerciais.

Reafirmava-se a vocação colonial, o Brasil parecia fadado a fornecer à Europa matérias-primas e dela receber manufaturas.

Neste sentido, após a Independência, intensificaram-se as críticas ao sistema escravista. Muitos autores iniciaram campanha contra a escravidão na década de 1820, como Maciel da Costa, José Elói Pessoa da Silva e Burlamaque. Denunciavam os malefícios e inconvenientes desse sistema e consideravam que o trabalho escravo dava rendimentos inferiores ao livre, inibia o processo de industrialização e aviltava a própria ideia de trabalho. O sistema vigente incentivava a vadiagem e a indolência. Esse discurso contrastava com de outros autores, como Azeredo Coutinho, que defendiam a necessidade da escravidão no Brasil (ALVES, 2001). José Bonifácio, em 1825, defendia, no texto intitulado “Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura”, que a abolição deveria ser realizada gradualmente:

Torno a dizer porém que eu não desejo ver abolida de repente a escravidão; tal acontecimento traria consigo grandes males. Para emancipar escravos sem prejuízo da sociedade cumpre fazê-los primeiramente dignos de liberdade: cumpre que sejamos forçados pela razão e pela lei a convertê-los gradualmente de vis escravos em homens livres e ativos. (Bonifácio, s.d., p. 41).

Paralelamente à discussão sobre a necessidade de abolir a escravidão, surgia a preocupação com a catequese de índios, na tentativa de “civilizar os índios bravos”. Ao mesmo tempo, a imigração e a colonização estrangeiras foram postas como solução para os problemas de mão de obra, primeiramente, para os engenhos de açúcar, depois, para o trabalho agrícola com o crescimento do número de fazendas na região Sudeste, voltada ao cultivo do café. A agricultura adotada era de monocultura em grandes propriedades de terras visto que a Lei de Terras de 1850 impedia a venda de propriedades agrícolas em pequenos lotes. Em meados do século XIX, foram realizadas algumas experiências de colonização estrangeira que não tiveram sucesso, como a do senador Vergueiro, em 1847, na Fazenda Ibicaba (Davatz, 1980).

Outra questão discutida enfaticamente durante o Império refere-se à centralização e descentralização do Governo Geral. O reinado de Dom Pedro I foi marcado por conturbadas crises internas, provocadas por crises financeiras e por sentimentos antilusitanos, entre outras causas. Dom Pedro I abdicou do trono a favor de seu filho com cinco anos, em 1831. Devido à minoridade de Dom Pedro II, o Brasil passou a ser regido por figuras políticas até a maioridade do imperador<sup>7</sup>. Contudo, este assumiria o trono em 1840, aos quatorze anos (Fausto, 2003).

No que se refere à educação pública nas primeiras décadas do Império, Moacyr (1936) afirma que, durante a Constituinte de 1823, o deputado Padre José Martiniano de Alencar (Ceará) “[...] diz que não se pode duvidar que é grande o atrasamento em que nos achamos a respeito de educação e que é preciso aplicar-se meios de a promover”. (*apud.* Moacyr, 1936, p. 91). Com a Reforma Januário Cunha Barbosa, em 1826, criaram-se escolas de ensino primário e o Instituto Imperial do Brasil. A regulamentação sobre o ensino foi reforçada, ainda, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que fundava escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Durante o debate dessa Lei, alguns deputados lamentavam o atraso da educação brasileira e denunciavam o descaso dos pais pela educação, de maneira que, além da gratuidade do ensino, a obrigatoriedade se fazia necessária. As escolas existentes demonstravam, ainda, grandes problemas, como falta de professores, de prédios adequados e de organização de um plano de instrução. Em nível superior, criaram-se, com a Lei de 11 de agosto de 1827, dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda. Apesar dos discursos declararem importantes as medidas referentes ao ensino, o

---

<sup>7</sup> Segundo Fausto (2003), esse período foi um dos mais agitados da história política do país, marcado por disputas pela unidade territorial, por discussões sobre a centralização e descentralização, pela autonomia das províncias, pela organização das Forças Armadas, ao lado das reformas constitucionais e revoltas provinciais (Norte e Nordeste, – Cabanagem, Sabinada, Balaiada – e no Sul – Farroupilha).

Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 determinou que o ensino primário ficasse aos cuidados das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de se responsabilizar por este nível de ensino, mas como as Províncias não estavam em condições de arcar com o ensino primário, pouco se realizou.

No período que se seguiu, vários projetos legislativos foram apresentados pelos parlamentares, como o do deputado Torres Homem, em 1847 (Moacur, 1936, p. 250). Este mostrava a insuficiência das escolas – tanto públicas quanto particulares – e que as existentes estavam desorganizadas e sem direção. Outras ações foram tomadas com relação ao ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II e a oferta de aulas avulsas públicas e particulares.

Em 1851, foi aprovada a Reforma Couto Ferraz (Lei nº 630 de 17 de setembro). Em 1854, Couto Ferraz, ministro do Império, expediu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte. Nesta lei, destaca-se a proibição expressa de os escravos frequentarem as escolas públicas e a recomendação para que as escolas adotem o método simultâneo. Para fundamentar seu projeto, ele defendia a propagação das escolas públicas devido a importância civilizadora da instrução primária e a influência que exercia nos destinos de um povo (Almeida, 1989).

José Liberato Barroso (2005) em *A Instrução Pública no Brasil*, em 1867, realizou um importante estudo sobre a educação brasileira, no qual apresentou um mapa sobre a situação do ensino naquele momento histórico, manifestando preocupação com as precárias condições do ensino primário. Neste contexto, após constatar-se a inexistência de escolas para ensinar a ler, escrever e contar, muitos foram os projetos de reforma de ensino apresentados à Câmara dos Deputados após o ano de 1868, que previam a criação de escola para o povo:

Mediante um aditamento, organizado na secretaria da Câmara dos Deputados, contendo os projetos relativos à instrução pública e seus respectivos andamentos, pôde-se levantar o Projeto de Paulino José Soares de Souza (1870), o de Antônio Cândido Cunha Leitão (1873), o de João Alfredo Corrêa de Oliveira (1874), o Decreto nº 7.247 de Leôncio de Carvalho (1879), os *Pareceres/Projeto* de Rui Barbosa (1882-1883), o Projeto de Almeida de Oliveira (1882 [...]) e o de Barão de Mamoré (1886 [...]). Esses projetos evidenciam a importância que os políticos proponentes atribuíam à educação, entendendo-a como fundamental para a sociedade nacional. Foram propostos assim sete projetos de reforma em menos de duas décadas sem que houvesse divergência no que se referia à urgência de implementação de seus respectivos projetos pelo Estado brasileiro, o qual deveria assumir os encargos financeiros para a oferta da instrução pública. Apesar da apresentação de tantos projetos, nenhum deles foi implementado, muitas vezes nem foram discutidos na Câmara dos Deputados. (Machado, 2005, p. 1).

Observa-se que o crescimento do número de projetos, no fim do Império no Brasil, acompanhou um movimento internacional pela criação de instituições escolares voltadas para o ensino primário. Na segunda metade do século XIX, difundiu-se, nos países ocidentais, a ideia de que a escola era um dever do Estado e obrigatória para todo cidadão. Este clima e a pressão dos parlamentares brasileiros colocaram a reforma educacional como tema do dia.

A Fala do Trono, na sessão com que abriu a 18ª legislatura, a primeira composta por deputados eleitos pelo sistema de eleição direta, isto é, vindos da reforma a que Rui Barbosa pressagiou os efeitos de uma revolução, entre poucos assuntos ali a florados laconicamente, figura o do ensino que, “muito especialmente”, o Trono recomendava à Câmara. A Coroa, ao abrir a sessão seguinte, a 2ª da mesma legislatura, a 17 de maio de 1882, não abandona o assunto, e a ele volta em termos menos gerais e de maior interesse: “Confio que prestarei os mais assíduos cuidados ao ensino público, de modo que sejam efetuadas as reformas necessárias”. O Gabinete Liberal, presidido por Paranaçuá,

que se apresenta às Câmaras, em 5 de julho de 1882, inclui entre os pontos de seu programa o “alargamento” da instrução pública, base de todo o progresso e liberdade. O Gabinete que se segue, também liberal, o de Lafayette Rodrigues Pereira, dá ao ensino amplo lugar em seu programa, reconhecendo que “desde alguns anos tem-se pronunciado no país uma agitação pacífica em favor da instrução” e que “cumpre insistir no movimento”. (Moreira, 1942, p. XIII).

Contagiado por esse clima, Rui Barbosa discutiu o decreto de Leôncio de Carvalho<sup>8</sup> mostrando suas concordâncias, discordâncias e inovações em algumas questões. O decreto apresentava disposições que eram atribuições do legislativo e só poderiam ser executadas depois da aprovação da Câmara, por isso, seria objeto de discussão e aprovação da plenária.

De uma forma geral, estes pareceres devem ser analisados em seu conjunto, mas, por uma questão didática, busca-se tratar alguns níveis e modalidades de ensino separadamente. É importante destacar a formatação que lhe deu harmonia e permitiu sua repercussão na cultura brasileira, conforme exposto por Moreira (1942, p. XI) quando da edição comemorativa dos sessenta anos desses pareceres:

Nestes pareceres sobre o ensino público, a ciência, a literatura, a arte, a ideia política, a religiosa (ou antes: a agnóstica), a ideia moral, a história, em suas últimas teorias ou nas posições culturais mais recentes, se sucedem numa espécie de visão caleidoscópica das formas múltiplas e rápidas que tornava aquele espírito pairado no ar. E a legenda que os acompanhou e que os cerca ainda hoje, decorridos sessenta anos de seu aparecimento na Câmara, não é senão a resultante dos louvores com que foram recebidos pelos que neles viram a palavra final do século, reboada ali no parlamento monárquico, arrastando consigo tudo o que de melhor fora dado pela cultura estrangeira.

---

<sup>8</sup> Leôncio de Carvalho foi ministro do Império do Gabinete Liberal, presidido por Casanção de Sinimbu, em substituição ao Gabinete conservador de Duque de Caxias, em 1878.



Seu entusiasmo pelo projeto educacional o colocou em sintonia com uma literatura nova e universal sobre a organização da escola pública<sup>9</sup>. Embebido no debate, desenhou um projeto nacional de educação, os pareceres foram divididos em duas sessões: iniciou sua exposição pela reforma do ensino secundário e superior, na segunda parte, apresentou a reforma do ensino primário e várias instituições complementares.

#### A reforma do ensino secundário e superior

Para Rui Barbosa, o Estado deveria se responsabilizar pela instrução pública e isso exigiria aumento de verbas para a execução da reforma proposta. Assim, tratou da questão financeira ao iniciar os *Pareceres sobre o ensino secundário e superior*. Para ele, estavam claras as vantagens de um Estado esclarecido. Demonstrou que muitos países investiam muito dinheiro em educação, em universidades e laboratórios. O Brasil, contudo, estava na contramão.

A liberdade de ensino e a liberdade de frequência foram os temas mais polêmicos apresentados no decreto de Leôncio de Carvalho. Rui Barbosa criticava essa medida, por entender que, com a liberdade de ensino, apenas a igreja católica iria lucrar. A manutenção das escolas exigia muito capital, e as leis da oferta e da procura não poderiam regulamentar esse setor, colocando-se, assim, indispensável a ação do Estado. O supracitado decreto concedia total liberdade ao ensino superior, permitindo que todas as faculdades pudessem conferir grau de bacharel. Ele acreditava que

---

<sup>9</sup> Sobre a atualidade dos pareceres e a inquietação provocada pela experiência francesa na questão educacional, Moreira (1942, p. 15) escreveu: "Nunca é demais provar-se mesmo o que é evidente: a França realizou, em 1881, a cargo do Ministério da Instrução Pública, seu grande Congresso Pedagógico na cidade de Paris. Pois bem, o Brasil terá, no ano seguinte, o seu congresso. O Congresso de Instrução do Rio de Janeiro foi convocado por aviso do Ministério do Império de 22 de dezembro de 1882. Foi seu presidente o Conde d'Eu e primeiro secretário o autor da reforma de 1879. A publicação dos trabalhos desse congresso [...]. Veja-se *Atas e Pareceres do congresso de Instrução do Rio de Janeiro*, Rio, Tip. Nacional, 1884".

somente o Estado poderia conferir o título de formado, como apresentado no debate travado por meio de seus artigos jornalísticos. Insistia que era conveniente a interferência do Estado: “Ao nosso ver, essa difusão de ensino superior, preservado de decadência pela inspeção vigilante do Estado, não pode gerar senão bens, e naturalmente merecerá o voto, não só de todos os amigos da propagação da ciência, como de todos os entusiastas das ideias descentralizadoras [...]” (Barbosa, v. IX, tomo I, 1942, p. 31).

A introdução da ciência era a espinha dorsal da reforma, deveria ser conteúdo obrigatório do jardim de infância ao ensino superior. Dado o seu caráter prioritário, Rui Barbosa não concebia a bifurcação do bacharelado em ciências e letras no Colégio Pedro II, prevista pela Reforma de Leôncio de Carvalho; defendia a necessidade de unificação de ambas. Para tanto, os dois programas – literário e científico – deveriam ser restaurados, utilizando-se do método experimental. Tal proposição se dirigia ao Colégio Pedro II e ao ensino secundário em geral; ele criticava as relações desse nível de ensino com a religião oficial, solicitando liberdade científica. Sobre os detalhes da reforma, observa-se:

O substitutivo fixava em 25 réis a taxa de matrícula no ensino superior – o decreto fixara-a em 30 mil réis – e taxa de 15 réis como propina para cada matéria de exame. Colocou como condição para a matrícula no ensino superior o título de bacharel e deu atenção aos exames de preparatórios. O projeto substitutivo era mais detalhado do que o decreto e, assim, extinguiu as mesas de exames compostas pelo decreto, afirmando que elas apenas agravaram as imoralidades antigas. Para garantir contra escândalos, seriam estabelecidos exames apenas nos liceus do Estado ou nos provinciais, fiscalizados e reconhecidos pelo Estado. (Machado, 2002, p. 118).

Além do Colégio Pedro II, propunha a criação de um Liceu Geral em São Paulo e outro no Recife, com um programa semelhante ao estabelecido nesse Colégio tomado como modelo. Rui Barbosa buscava garantir a gratuidade do ensino nos liceus criados pelo Estado. Assim, o curso de bacharelado em ciências e letras

seria dividido em seis anos, nos quais seriam distribuídas as matérias: português; latim; francês; inglês; alemão; grego; aritmética; geometria; física; álgebra; estenografia; desenho e arte de modelar; música; ginástica; geografia antiga e física; história antiga e média; história moderna, contemporânea e do Brasil; zoologia e botânica; escrituração mercantil, agrícola e industrial; história das ideias, escolas e sistemas de filosofia, lógica, moral; elementos de sociologia e direito constitucional; mineralogia e geologia; noções de análise, mecânica e suas aplicações às máquinas; gramática comparada; cosmografia; agricultura; e economia política. Enfatizava a necessidade do cumprimento de toda a carga horária e o exame por matéria, feito fora do horário regular de estudo.

Nessa reforma, Rui Barbosa enfatizou a importância do ensino científico, de música, de ginástica e de desenho no programa do ensino secundário. Para justificar a introdução do desenho, argumentou que este poderia contribuir para o desenvolvimento da indústria, de maneira a diversificar a economia brasileira, basicamente agrícola. O desenvolvimento industrial deveria ser fomentado:

Temos, nesta esfera, todo um futuro por criar, e esse futuro é o do país. Carecemos de auxiliar pela indústria a feracidade do solo, cultivando-o científica e artisticamente; carecemos, em segundo lugar, ainda por meio da indústria, sob outras formas, receber do solo os seus frutos, e, sem feudo a estranhos, entregá-lo ao consumo sob as inumeráveis metamorfoses que a fabricação opera. Mas o meio, o meio dessa transformação? O meio é introduzir fundo a ciência, praticamente aprendida, e a arte, aplicada pelo desenho, no ensino popular: o desenho na escola a par da leitura e da escrita, antes, até, da escrita e da leitura; o desenho nos liceus, formando agrimensores, maquinistas, mestres de oficina. Gerai por este modo no seio da nação o gosto da arte, despertai assim as vocações artísticas; e tereis criado o trabalho fabril, tereis centuplicado as perspectivas da lavoura, tereis assegurado à indústria a única espécie de nacionalização e proteção, que a ciência aconselha, e o direito a legitima. (Barbosa, v. IX, tomo I, 1942, p. 174).

Como privilegiava o caráter prático desse novo ensino, não concebia possível aplicar a liberdade de frequência prevista no

decreto, esta somente se fazia possível em cursos nos quais as lições eram teóricas. Para ele, o externato Pedro II deveria ser um modelo nacional, organizado com bases científicas modernas, no qual se ministrasse ensino técnico a todas as classes da população, voltado para as carreiras industriais. Introduzia, assim, seis cursos profissionalizantes: finanças; comércio; agrimensura e direção de trabalhos agrícolas; maquinistas; industrial; relojoaria e instrumentos de precisão. A duração desses cursos variava de seis a três anos. Detalhadamente, explicou as finalidades desses cursos, que não preparavam para a entrada no ensino superior, mas para executar tarefas em atividades necessárias ao trabalho do comércio, da agricultura e da indústria. Sobrepunha-se, no ensino secundário, a ênfase na formação do trabalhador, embora esta se faria carregada, também, de conteúdos que fomentassem a formação do cidadão, conforme programa explicitado anteriormente.

As diretrizes gerais foram mantidas nos pareceres sobre o ensino superior ao usar a estrutura existente; ele propunha modificações de maneira a introduzir cursos de caráter aplicado para atender ao mercado de trabalho do país. Criou novos estabelecimentos e alterou alguns aspectos dos cursos de medicina e de direito. Apresentou novas cadeiras para o primeiro curso, como a de zoologia, de anatomia comparada, de química analítica; dividiu anatomia descritiva em duas cadeiras, criando a especialidade do ensino de clínica de crianças, de clínica oftalmológica, de clínica dermatossifilica e de cirurgia dentária. Inovou ao criar cadeiras de patologia e terapêutica intertropicais. Dividiu o curso de farmácia em dois e o curso de parteira permitia que as mulheres frequentassem o curso de medicina, em específico o de obstetrícia.

Subdividiu ou criou cadeiras nas faculdades de direito, concordou com o decreto no que se referia às aulas práticas de processo judiciário e à criação de novas cadeiras, como a de medicina legal, a introdução das ciências das finanças e contabilidade e a de sociologia. Este curso forneceria o título de bacharel em ciências

sociais e jurídicas, devendo ser realizado em cinco anos. Concordeu com a livre frequência para as aulas teóricas, mas concedeu ao professor o direito de chamar para as lições, sujeitando, quem optasse por estudar sozinho, a exames rigorosos.

Reformulou o curso da Escola Politécnica, revelando a preocupação em oferecer formação prática com vistas a contribuir para o progresso do país. Instituiu, ainda, uma Escola de Engenharia Civil. Esta tinha como atribuição a construção de estradas de ferro, pontes, viadutos e a modernização da agricultura. Criou a Escola de Minas e um curso superior de ciências físicas e naturais. Para fomentar a riqueza agrícola, projetou a criação do Instituto Nacional Agrônômico, para finalizar, propôs a criação do Instituto Meteorológico. Os professores não poderiam acumular cargos administrativos, mantinha a atribuição de nomear diretores dessas faculdades ao governo. Os professores titulares não precisavam se submeter a concurso público.

Em alguns trechos dos pareceres Rui Barbosa apresentou a educação como importante para a modernização do Brasil, mas a colocou entre as questões fundamentais como a reforma eleitoral, a emancipação dos escravos e o desenvolvimento da indústria. Assim, só conjuntamente, estas medidas contribuiriam para fomentar o desenvolvimento do país. Em especial, a educação formaria o indivíduo apto para o trabalho livre; para isso, os conteúdos deveriam ser práticos e úteis. Com esse espírito Rui Barbosa traçou a reforma de ensino.

#### A criação dos jardins de infância e a escola normal

Rui Barbosa defendia a criação dos jardins de crianças, que deveriam educar antes que a criança entrasse para a escola primária – aos sete anos – e atender a um antigo desejo: o estabelecimento de um lugar no qual os filhos dos trabalhadores pudessem ficar abrigados. Ele destacava que esta ideia disseminava-se em muitos países, apresentando bons resultados. Essa ideia não era nova:

Data de mais de um século a ideia de instituir asilo para as crianças de três a sete anos, sugerida pela conveniência de abrir lugares de refúgio e gasalhado (sic) seguro aos filhos das classes pobres durante as horas de diurno trabalho dos pais. Preconizado, ou praticado, por Diderot, em 1763; por Betzky, na Prússia, em 1775; por Oberlin, Sara Bauzet e Luísa Schaeppler desde 1770 e M. de Pastoret em 1801, na França; por Owen, na Escóssia, em 1816; por Pestalozzi, na Suíça, em 1818; por Brougham, na Câmara dos Lordes, em maio de 1835, esse pensamento encarnou-se, debaixo de vários nomes e modificações diversas, na Alemanha sob a proteção da Princesa de Lippe Detmold, em 1807, e da Rainha do Wurtemberg em 1817, na Escóssia [sic.] e Inglaterra, graças a Robert Owen e Henry Broughan, em 1816 e 1819, em Cremona, pelos esforços de Aporti em 1829, em Florença, no ano de 1834, na Bélgica em 1827. Sob os diferentes designativos que assumia, porém, *Kleinkinderschule* nos países germânicos, *infant schools* entre os ingleses, *salles d'ásyle* em França, *écoles gardiennes* na Bélgica, *asili infantili* na Itália, faltava a todas essas instituições o sopro do espírito educador, que Froebel lhes veio bafejar com a criação dos *Kindergärten* (sic), fórmula definitiva da educação preliminar à escola. (Barbosa, v. 10, tomo III, 1947a, p. 57-58).

Ao escrever tal histórico, Rui Barbosa revelou seu entusiasmo com os jardins de infância propostos por Froebel. Nessa etapa da formação, as crianças desenvolviam sua capacidade de observação e de linguagem, ampliando, ainda, o tempo de escolaridade das crianças, adicionando em média dois anos de estudos. Explicitou as vantagens obtidas com esse ensino, que eram a educação da mão e do olho, dos hábitos de asseio, de urbanidade, autocontrole, que ao mesmo tempo aguçava o engenho infantil. Em linhas gerais, ele mostrava, a partir da experiência americana, as vantagens dessas instituições: desenvolviam as faculdades inventivas; a exatidão e a paciência no trabalho; obtinha-se com elas o mais apurado cultivo dos sentidos; desenvolviam qualidades físicas, morais, intelectuais, saúde e beleza, formando a base de uma sólida educação; as crianças estariam, em consequência desse ensino, melhor preparadas para as escolas. Ele destacava que se desenvolvia, simulta-

neamente, a cabeça, o coração e a mão, aprimorando os mais sutis sentimentos, como a docilidade e o respeito (Machado; Lucas; Lara, 2007).

Por tais vantagens, este nível era tão importante quanto os outros, e portanto, precisava de conteúdos e de métodos específicos. Ele recomendava que o desenvolvimento dos sentidos se fundamentasse em diversões infantis. Para tanto, o método adequado era o proposto por Froebel e Pestalozzi. Condenava o ensino da leitura e da escrita ou do cálculo, já que se buscava preparar a criança para esse aprendizado. O professor deveria possuir habilitação adequada, e, como faltavam professores preparados, estes deveriam ser contratados no exterior. A especificidade desse nível exigia escolas normais que preparassem professores para esse ramo de ensino. Compreendia que o educador deveria conhecer as leis que determinavam o desenvolvimento humano. A criança era concebida como um ser em crescimento semelhante a uma planta.

Aos olhos desse método a criança é uma planta humana. Este símile, que atuava no espírito do mestre, quando, em 1839, batizou com o seu nome expressivo os seus jardins de educação, não é, como pareceria, uma imagem poética do iniciador. Há nesse designativo um pensamento rigorosamente prático, que estabelece a antítese mais perfeita entre os usos da rotina pedagógica e os meios de ação do *kindergarten*. Como o cultivador, entre as plantas do horto, estuda com amor as diferenças de natureza entre os vários organismos vegetais, adaptando às exigências de cada um as condições do solo e da temperatura, resguardando-as de todo constrangimento que as force, mas decotando as exuberâncias, removendo as influências hostis ao desenvolvimento normal, assim o jardineiro de almas, o discípulo de Froebel, tão consciente da sua impotência em suplantar as características de cada individualidade, ou predeterminá-las, quanto da sua responsabilidade pelos frutos definitivos da cultura a que se devota. (Barbosa, v. X, tomo III, 1947a, p. 84).

Para Rui Barbosa, eram muito importantes mudanças na formação dos professores para atender às crianças no jardim de in-

fância ou na escola elementar. Ele criticava o fato de inexistir uma escola normal a cargo do Estado no Brasil. A escola normal primária existente não possuía caráter técnico, realidade profissional ou ação pedagógica. O professor deveria dominar, com clareza, o método de ensino<sup>10</sup>. Entendia que, para o sucesso da nova proposta, era importante a participação do professor.

*“Muito importa o método de ensino, diz um conhecido pedagogo inglês, mas de muito mais importância é a qualidade do mestre”*. Por mais racional, com efeito, que seja um método, por mais eficazes que sejam as suas propriedades educadoras, não podem constituir nem um complexo de fórmulas algébricas, que se resolvam em soluções precisas e infalíveis para cada dificuldade, nem um aparelho, que obedeça fatalmente a certas combinações mecânicas de força e movimento. O método, em pedagogia, não é senão o sistema, indicado pela natureza, de cultivar a vida física, moral, intelectual, no período inicial e decisivo do seu desenvolvimento humano; e a vida pode ser encaminhada senão pela vida. Neste sentido, pois, não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo. (Barbosa, v. X, tomo III, 1947a, p. 119).

Frente à sua importância, condenava as escolas normais noturnas por não permitir ao futuro professor a prática do que estava aprendendo; fixou, também, um detalhado programa para elas, recorrendo a um minucioso exame dos programas adotados em vários paí-

<sup>10</sup> Sobre esta questão, Rui Barbosa escreveu: “O mestre, o verdadeiro mestre, é como uma encarnação pessoal do método: dependem mutuamente um do outro; e seria mais ou menos igual, de parte a parte, a reciprocidade, se aos requisitos intelectuais que o método impõe, e dirige, não acrescessem, no tipo do educador, as qualidades morais, que não entram no sistema do método, mas a que os frutos deste, em grande parte, estão subordinados. Por isto escreveu um célebre metodizador e organizador em matéria de ensino que ‘de resultados melhores é capaz, com um mau método, a índole afetuosa, dedicada e simpática do professor, do que o melhor dos métodos, se o professor é mau’. É não só a assimilação completa do gênio, permite-nos a expressão, do gênio do método, como a formação desses dotes morais e do senso educativo, sexto sentido, por assim dizer peculiar à vocação do professorado, – é isso o que torna a preparação do educador primário tão difícil, quanto fundamental, numa reforma sincera” (BARBOSA, v. X, tomo III, 1947a, pp. 120-121).



ses. Em síntese, entendia que o conteúdo da escola elementar seria matéria obrigatória da escola normal. Fixava sua duração em quatro anos, exigindo que a admissão dos alunos se fizesse, apenas, quando concluíssem a escola primária superior, demonstrando o conhecimento de uma língua estrangeira (francês, inglês ou alemão) e o conhecimento de latim, provando ter idade entre 16 a 21 anos. Deviam dedicar-se totalmente aos estudos e fazer estágios nas escolas anexas às escolas normais. Sobre o currículo dessa escola escreveu:

O que de todos eles, porém, resulta, é que todos olham como essencial abranger no currículo das escolas normais, não só os conhecimentos necessários para formar o espírito do professor, dando-lhe uma cultura elevada, como especialmente os que têm por fim disciplinar, no aluno-mestre, as qualidades educadoras.

O intuito da escola normal, já o dissemos, está em habilitar para a prática real da educação. O programa da escola normal, portanto, há de ser modelado pelo programa da escola primária. Naquela vai o aspirante de magistério elementar receber a preparação necessária para comunicar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade. (Barbosa, v. X, tomo III, 1947a, p. 168).

Fica evidente que o aluno recebia dois gêneros de conteúdos. Num primeiro momento, voltar-se-ia para os estudos e aplicações sobre a ciência e a arte de educar, depois para as disciplinas e aplicações do programa da escola primária. Segue em detalhes como Rui Barbosa concebeu a escola primária.

#### A reforma da escola primária e várias instituições complementares de ensino

Nos pareceres sobre o ensino primário, Rui Barbosa, enfaticamente, observava ser necessária uma reorganização total dos programas escolares, visto que considerava o ensino existente caótico. Chegou a essa conclusão ao analisar os dados estatísticos citados pelos ministros do Império. As estatísticas apresentadas demonstravam um aumento do número de escolas, contudo, esse

aparente progresso era inaceitável porque a população aumentava dia a dia. Essa realidade exigia um projeto emergencial para a reabilitação do país. Ao buscar argumentos para sensibilizar os parlamentares para a causa educacional, ele mostrou o crescimento dos investimentos com escolarização nos EUA e na Europa, destacando, ainda, a Argentina. Destacava que nossa situação era marcada por um número muito pequeno de escolas, algumas províncias tinham mais escolas, mas não em número suficiente<sup>11</sup>. No município Neutro, frequentavam a escola apenas 6,88% da população em idade escolar e 1,26% da população livre, tais dados eram inferiores a muitas cidades europeias. Os dados brasileiros se aproximavam das estatísticas da Irlanda, de Portugal, da Espanha, da Grécia ou da Rússia.

O ensino elementar exigia uma completa reestruturação, com a adoção de novos métodos, a construção de prédios, a adequação das carteiras aos corpos dos alunos, boa ventilação das salas e adequada iluminação. Para sua efetivação o Estado era fundamental, assim como para defender a importância da obrigação escolar, da escola leiga e da liberdade de ensino, contudo, fiscalizada pelo Estado. Neste caso, sua posição era polêmica. Ele destacava:

Em suma, só almejo a liberdade de ensino, até onde chegar a liberdade, franqueada a todas as crenças, de se manifestarem, a todos os partidos, de fundarem escolas, e não como abstenção completa do Estado em todas as questões que toquem ao domínio da instrução geral. *O ensino oficial não deve embarçar o ensino livre; mas, por enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial.* (Barbosa, v. X, tomo I, 1947a, p. 97)

Para tanto, era preciso criar um Ministério da Instrução Pública que se encarregasse somente da educação. Até aquele momento,

---

<sup>11</sup> No Município Neutro, havia 8,7 escolas para 10.000 habitantes. Algumas províncias do Império apresentavam maior número de escolas, como Rio Grande do Sul (11,8), Sergipe (11,6), Rio de Janeiro (11,4), Pará (10,7), Paraná (10,0), Amazonas (9,8), São Paulo (9,5) e Santa Catarina (9,4).

os assuntos educacionais eram atribuições do Ministro do Império, que tratava de muitas outras questões. Esse Ministério precisaria de dinheiro para implantar as reformas. Isto exigia um aumento de investimentos, uma vez que suas despesas eram muitas, mas esse investimento era “muito lucrativo” devido à sua utilidade social. Rui Barbosa denunciava que o Brasil investia pouco em matéria de instrução e muito com os militares:

O Estado, no Brasil, porém, consagrava a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoravam 20,86% da despesa total (Barbosa, v. X, tomo I, 1947a, pp. 163-164).

Para que todos pudessem frequentar a escola, seria necessária a adoção da obrigatoriedade escolar, que estava prevista em lei, mas era “letra morta”, apesar de várias tentativas de torná-la realidade. Para Rui Barbosa, a disposição do Decreto de 19 de abril de delimitar a idade escolar dos 7 aos 14 anos para meninos e meninas deveria ser mantida, salvo a necessidade de conceder às meninas com mais de 13 anos, o direito de faltar na escola três dias por mês. Se a escola era obrigatória, como obrigar os pais a matricular seus filhos? Para responder a essa questão, ele mostrava a necessidade de sanção penal em caso de descumprimento da lei do ensino obrigatório, previa a ordem judicial, exigindo a obrigatoriedade e a cobrança de multas, com possibilidade de pena de prisão em caso de resistência. Essa aplicação de penalidade seria tarefa do inspetor escolar e do inspetor geral e, ao Estado competia criar escolas em número suficiente para obrigar os responsáveis pelas crianças a encaminharem-nas a essas escolas.

Ligada à obrigatoriedade estava a gratuidade, reconhecida como necessidade. O Estado seria o financiador da escola pública. Isto exigia, no entanto, que o ensino religioso não fizesse parte do programa adotado. Era urgente a separação entre o Estado e a Igreja; a maior parte dos países estava adotando o ensino leigo. O próprio Decreto Leôncio de Carvalho colocou que os alunos não eram obri-

gados a frequentar as aulas de ensino religioso, mas ele, ainda, era oferecido pelo professor. Para Rui Barbosa, os representantes de cada confissão deveriam ministrar as aulas nos prédios escolares fora do horário escolar. O ensino deveria ser livre de qualquer dogma religioso, consignando ao Estado nova atribuição, que seria

[...] apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 5).

Essas eram questões fundamentais da reforma, mas não suficientes para seu sucesso. Era necessário reformar os programas e métodos de ensino:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, – a rotina pedagógica. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 33)

O ensino deveria se subordinar à fisiologia da criança; diferentemente dos métodos utilizados que eram hostis à vida humana. Caberia ao professor estimular a curiosidade e o entendimento das palavras, com base na intuição, desprezando a memorização, com a ênfase na cartilha e ao ponto de exame. Ao colocar novas bases para o ensino, cita Herbert Spencer:

O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que ‘o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*); em que a instrução, em vez de ser, para o preceptor e o discípulo, um mútuo incômodo, seja um prazer comum, satisfazendo, na ordem apropriada, às faculdades, cada uma das quais veementemente aspirando a uma instrução apresentada sob a devida forma. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 48).

O novo método não era difícil de ser aplicado por ser mais atraente para a criança.

Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 59).

Isto seria alcançado com a adoção do ensino das *Lições de coisas*<sup>12</sup>. Ele ressaltava que estas não poderiam ser uma matéria em separado, mas o método pelo qual todos os conteúdos do programa seriam tratados, discordando da forma como o decreto apresentava essa questão. Aliado a esse novo método, era preciso mudar o programa escolar, pelo cultivo dos sentidos e do entendimento, tanto na formação física quanto intelectual. Para fundamentar suas proposições, citava autores como Froebel e Pestalozzi, os quais buscavam familiarizar o espírito da criança com a natureza.

Quais eram os conteúdos fundamentais do programa escolar? Rui Barbosa destacou onze matérias como fundamentais: 1. Educação física; 2. Música e canto; 3. Desenho; 4. Lições de coisas, entendida como método intuitivo; 5. Língua materna e gramática; 6. Rudimentos das ciências físicas e naturais; 7. Matemáticas elementares e taquimetria; 8. Geografia e cosmologia; 9. História; 10. Rudimentos de economia política; e 11. Cultura moral e cultura cívica. Ao propor o ensino da língua materna e da gramática, fazia-o por meio do método intuitivo. A educação iniciava-se pelo fortalecimento do corpo, da voz, da sensibilidade e aperfeiçoamento da coordenação

---

<sup>12</sup> Rui Barbosa traduziu *Primeiras lições de coisas*, de autoria do americano Calkins, publicou, no Brasil, em 1886, e destacou que este livro fora recomendado pela comissão francesa de instrução primária na exposição internacional de Filadélfia. Explicou que: “A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário (...)” (BARBOSA, v. X, tomo II, 1947a, pp. 214-215).

motora, seguida do conhecimento da língua brasileira. Este era o caminho para um rompimento com a escola do passado:

O catecismo, a tabuada e o silabário? Nisto se resumem as primeiras letras entre nós. Não há, portanto, reforma possível, sem uma revolução implacável contra esse passado. É o que iniciamos, reconhecendo à cultura física o seu valor, admitindo a ginástica no plano escolar, não como passatempo facultativo, mas como lição obrigatória, e, por uma razão fisiológica das mais evidentes [...]. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 386).

O desenho também ocupou papel de destaque, devendo ser incluído do jardim de infância ao ensino superior. A mesma ênfase foi dada ao ensino das ciências, centro da reforma proposta. Rui Barbosa destacou, nesse programa, o ensino de ciências físicas e naturais, que deveriam ser ensinadas por meio da observação e da experimentação. Em nome da Comissão da qual era o relator, enfatizou que concebiam o ensino elementar da ciência o ponto crucial da reforma.

Quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador e educador do caráter, pertence-lhe, no plano de estudos escolar, a supremacia. (BARBOSA, v. X, tomo II, 1947a, p. 284).

Também tratou do ensino da matemática elementar e da taquimetria em separado, enfatizou que estas deveriam ser ensinadas por métodos concretos, considerando o cálculo mental como exercício de primeira ordem. Escreveu:

Em vez do ensino mecânico da tabuada, o processo racional, mediante a adição e a subtração de objetos concretos, leva gradualmente os alunos a conhecerem todas as operações da aritmética elementar. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 289).

O método de ensino baseava-se na experimentação e em atividades concretas; para sua exequibilidade, propunha a regulamentação do ensino e sua organização pedagógica; era preciso normatizar o tempo das lições, adequando-o à fisiologia do aluno, com intervalos regulares entre uma aula e outra e o recreio. Ao apresentar um balanço final sobre esse plano de ensino, buscou

demonstrar sua importância na formação do aluno para a vida. Novamente, citou Spencer:

Se o fim da educação, nos seus elementos essenciais a todos os homens, “é preparar-nos para a vida completa”; se “o único modo racional de julgar um sistema de educação está em saber até que ponto ele preenche esse fim”, não acreditamos que o nosso plano exceda os limites da educação indispensável à massa popular do país. (Barbosa, v. X, tomo II, 1947a, p. 390).

Esse conhecimento era fundamental para toda a população, e, sobretudo, era fundamental para os “pobres” que estavam aliados do processo escolar. Sua necessidade se referia à formação de homens ordeiros e disciplinas capazes de contribuir como trabalhadores treinados ao desenvolvimento econômico do país, bem como direcionar seus esforços para o fortalecimento da unidade nacional e agregação da sociedade burguesa. Com esse objetivo, novos conteúdos não poderiam ser esquecidos, como o ensino da geografia e cosmografia, da história, dos rudimentos de economia política e, por último, o da cultura moral e cívica. Embora apresentasse esse ensino em último lugar, não o menosprezava, ao contrário, ele tinha influência civilizadora, devendo ser ressaltado em todas as outras matérias. Nessa formação, o professor tinha uma importante tarefa, já que ele era o eixo dessa formação, cultivando o sentimento de amor à pátria e ao trabalho. Dada a importância desse ensino, sua organização pedagógica proposta não poderia ser negligenciada. A duração das lições deveria conciliar a suficiência do tempo de estudo, a brevidade das lições proporcional à idade; os intervalos reanimadores e a unidade da sessão escolar. Assim, os alunos não teriam horas de intervalos, mas intervalos curtos. Para facilitar o ensino, as salas de aula deveriam ter um número médio de alunos por turma, fixando o número máximo de 35 alunos para reuni-los em uma classe aos cuidados de um único mestre. Defendeu a escola mista, prevendo a coeducação dos sexos no jardim de infância e na escola elementar, isto é, entre a

idade de cinco a dez anos. Estabelecida essa questão, acreditava na excelência da mulher como educadora da infância, dada a reunião dos dois sexos na mesma classe<sup>13</sup>. Ele discutiu a realização de concursos públicos, usados no Brasil para nomear os apadrinhados dos políticos. Considerava os concursos incapazes de “medir” a vocação do mestre, visto que

além dessas aptidões de espírito, em que consiste a preparação mental do professor, há inclinações do coração, propriedades da alma, qualidades morais, em suma, de que dependem a bondade e a eficácia de todo o ensino (Barbosa, v. X, tomo III, 1947, p. 208).

Estas características não podem ser observadas na realização de concurso e incentivos salariais. Machado (2002, pp. 133-134) demonstra a seriação proposta:

Dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar de 7 a 9 anos; escola primária média de 9 a 11 anos; e escola primária superior dos 11 aos 13 anos. Rui Barbosa aumentou o tempo de estudo da escola primária, de quatro anos previstos no decreto, para oito anos. Propunha a criação de escolas primárias superiores onde poder-se-ia ofertar uma educação comum a todas as carreiras, preparando o aluno para a vida. Recomendou o estudo de astronomia, geologia, geografia, biologia, sociologia, composição, declamação, desenho e desenho de arte aplicada. Este programa deveria ser executado em quatro anos, após os dois da escola elementar e dois da escola média. O aluno completaria o curso aproximadamente aos quinze anos. Se o aluno quisesse se profissionalizar, antes de concluir este nível de ensino, poderia fazê-lo, logo depois de concluída a escola média.

A execução desse plano seria fiscalizada por uma diretoria encarregada da inspeção do ensino, ligada ao Ministério do Império, até que se criasse um Ministério da Instrução Pública, ampliando

---

<sup>13</sup> Sobre a permanência de mestres ou mestras na escola elementar, concluiu Rui Barbosa: “Eis a que ela se reduz, nos seus pontos capitais: 1) Pertence exclusivamente à mulher a direção dos jardins de crianças e escolas do sexo feminino; 2) Exclusivamente lhe toca, outrossim, a direção das escolas mistas (7-9 anos e 9-11); 3) Para o magistério das escolas elementares do sexo masculino (7-9 anos), é permitida a nomeação de professoras”. (BARBOSA, v. X, tomo III, 1947a, p. 37).



as obrigações da inspetoria geral. Para facilitar o trabalho, dividiu-a em inspetoria geral do ensino primário e inspetorias escolares de distrito, criando um “Conselho Superior de Instrução Nacional”. Para fiscalizar diretamente o trabalho realizado nas escolas, previu “Conselhos Escolares de Paróquia”. Como a reforma aumentava o orçamento necessário ao ensino, previu a criação do “fundo escolar”. Ele dedicou um item em especial à questão da criação de caixas econômicas escolares, conforme proposto pelo Decreto de 19 de abril, colocando-se contra os resultados esperados. Para ele, tais caixas não estimulavam a economia, mas desenvolviam um gosto por entesourar dinheiro. Melhor resultado seria alcançado se se ensinasse ao aluno cuidar das suas roupas, de seus livros e dos seus materiais escolares.

Como uma das instituições complementares do ensino, defendia a criação de um Museu Pedagógico Nacional. Citou a existência de 16 instituições como essa na Europa e sua importância para a aprendizagem da criança. Estabelecia que o governo deveria prover para que cada distrito da capital do Império tivesse um estabelecimento como esse – museus escolares, bem como promover sua criação nas províncias com múltiplas funções como apresentar a história do ensino no país, demonstrar sua situação atual, reunir coleções completas dos instrumentos técnicos de ensino, entre outras. Para finalizar o parecer sobre o ensino primário, dedicou uma extensa discussão sobre a higiene escolar. Era preciso melhorar a saúde pública, dever-se-ia estimular a construção de habitações salubres, a boa alimentação, a ingestão de água pura e ar abundante. Tais cuidados eram imprescindíveis nas escolas para evitar o contágio de doenças que atacavam as crianças em idade escolar. Para isso, a iluminação deveria ser adequada, os livros deveriam ser bons e a mobília adequada ao físico infantil. No seu conjunto, as mudanças propostas para esse nível de ensino exigiria maior investimento por parte do governo.

Em suma, os pareceres apresentavam a educação como questão de vida ou morte. Neles, Rui Barbosa era muito enfático nas suas conclusões e buscava todos os argumentos possíveis para sensibilizar o parlamento sobre sua importância. Influenciado pela literatura de seu período, pelos congressos de instrução organizados em vários países, juntamente com outros autores, encampou a bandeira da instrução pública. Porém, como foi afirmado no início, envolveu-se, também, com outras questões, como a necessidade da abolição da escravidão, da industrialização e modernização das questões políticas. Assumiu, assim, uma singular posição ao encaminhar a educação popular, juntamente com outras questões econômicas, políticas e sociais, como já destacado. Analisado o conjunto da sua obra, permitiu-se verificar que o peso que ele atribuía à educação, ao propor as reformas necessárias à modernização da sociedade brasileira, não tinha a conotação de responsável pela transformação social. Ele se mostra importante, também, porque apesar da não efetivação de seu projeto e de outros tratados das questões educacionais feitos no período, contribuiu para o debate acerca da necessidade das escolas.

Nos pareceres, Rui Barbosa colocou a necessidade de o Estado assumir total responsabilidade para com a oferta da educação, desde o jardim de infância até o ensino superior, buscando garantir o acesso das camadas populares. Para a universalização do ensino, defendeu a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade, organizando um sistema nacional de ensino.

#### Rui Barbosa atual

Mostramos que Rui Barbosa foi um homem público que revelou um claro projeto para a sociedade, pautado na possibilidade de desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio. Para tanto, a formação do brasileiro – entendido como aquele que cuida de sua vida privada e participa da vida política do país – era im-

portante. Ele atuou por volta de cinquenta anos na direção política do Brasil e mostrou preocupação com a educação. Destacou que a sociedade se modificava, mas seu projeto educacional, apresentado na década de 1880, continuava atual. Os índices de analfabetos mantinham-se gritantes e os investimentos em educação continuavam aquém do necessário, permitindo a ele sempre se referir à necessidade de reformar a educação no país, em todos os níveis, nos seus conteúdos e métodos, com vistas a superar as deficiências materiais e metodológicas e encontradas nas escolas.

Vários foram os projetos de reforma apresentados no decorrer do governo imperial<sup>14</sup>, muitas foram as reformas realizadas, contudo, no geral, estas apresentavam-se de forma fragmentada e eram encabeçadas por diferentes províncias. Essa fragmentação se devia ao caráter descentralizador do Estado no que tangia à questão educacional, mantido com a Proclamação da República<sup>15</sup>. Manteve-se a mesma divisão de tarefas posta no Império com o Ato Adicional de 1834 o qual colocava o ensino secundário e superior, bem como

---

<sup>14</sup> Veríssimo, J.: no livro *A Educação Nacional* (1985) escrito logo após a Proclamação da República, em 1889, defendia também a necessidade de o Estado se responsabilizar pela educação pública. Nele, o autor declarou-se convencido de que a educação era o meio mais apto para alcançar-se emenda e correção à sociedade brasileira. Contudo, o novo regime de governo não dera a essa questão a atenção merecida, embora tenha criado com vida curta um Ministério Especial da Instrução Pública. Benjamin Constant foi nomeado o primeiro ministro dessa pasta e a reforma implementada provocou muita polêmica, bem como os regulamentos criados não tiveram desdobramentos práticos. Nas primeiras medidas republicanas referentes à educação, buscaram-se reformar, por completo, a instrução desde o ensino secundário, superior e técnico, em todo o país, à instrução primária no Distrito Federal que estava sob sua ação. Devido a adoção do regime federativo, manteve-se a descentralização do ensino que vigorava no período Imperial, e o ensino primário, no restante do país, era de competência dos estados federados.

<sup>15</sup> Ao escrever uma apresentação à segunda edição de seu livro, em 1906, Veríssimo (1985, pp. 15-16) afirmou que a reforma deixou a desejar: "Aceito, na prática ao menos como um fato ainda por muito tempo necessário, o princípio de intervenção do Estado em matéria de instrução pública, princípio, de parte a restrição que também fazemos, corrente em todo o mundo civilizado e apenas contestado por uma minoria insignificante, a reforma do Sr. Benjamin Constant apresenta-se com um caráter de pronunciado liberalismo". Destacava, ainda, que o monopólio de Estado não poderia ser contestado, criando um movimento favorável ao ensino público.

o primário no Município da Corte, sob a responsabilidade do Governo Central; e o ensino primário a cargo das províncias, depois, na República, chamadas de estados. O que se verifica é que as reformas republicanas não contribuíram para a difusão do ensino. O movimento educacional se acirra nas primeiras décadas do século XX, mas continuavam os relatos e denúncias com relação à precariedade do ensino, sobretudo, daquele destinado às classes populares. A sua campanha para a oferta de escolas para as classes populares nos permite questionar a naturalização da existência das escolas e a obrigatoriedade de sua frequência, sejam elas públicas ou privadas, bem como a dificuldade para que as instituições escolares cumpram o seu papel social que é mantido, ainda, na atualidade: o de formar para o trabalho e para a cidadania. Ficou explícita a dificuldade de Rui Barbosa em convencer os deputados de seu tempo sobre a urgente questão educacional. Muitos foram os argumentos utilizados em favor da escola gratuita, obrigatória e laica.

Rui Barbosa havia proposto uma reforma completa do jardim de infância ao superior com um ensino que privilegiasse o entendimento, cujo conteúdo fundamental estivesse assentado nas ciências e nos conhecimentos pedagógicos produzidos naquele momento. Assim, não é por acaso que a sua obra educacional tenha sido recuperada nas décadas de 1940 e 1950, período no qual se vivia, ainda, um ambiente de disputas em torno da educação pública. Exigia-se que se criasse uma legislação nacional sobre educação, apesar dos muitos opositores e dos entraves estruturais. As denúncias de Rui Barbosa continuam atuais; é preciso uma reforma completa da educação. Como exemplo, sua insistência em garantir que o Estado fiscalizasse e regulamentasse o ensino, dado o perigo de tornar a educação uma mera mercadoria. Para ela ser de qualidade, deve receber investimentos financeiros altos e zelar pela capacitação dos professores que estivessem em contato direto com o aluno. Na atualidade temos conhecimento do que o crescimento

desenfreado do ensino privado e o abandono do ensino público têm causado às novas gerações. Estas permanecem anos nos bancos escolares sem nenhum aproveitamento.

Em suma, embora muito se tenha discutido sobre educação do século XIX até este momento, é importante enfatizar que, em matéria de educação, neste país, pouco se realizou. O rol dos problemas enfrentados pela educação não tem nada de novo; e mostra a permanência de velhos problemas ao lado do aparecimento de novos desafios aos educadores. Essa constatação exige aprofundadas reflexões.

A educação e o ensino, conforme defendia Paschoal Lemme (1961), são fenômenos sociais, portanto, históricos, de maneira que variam historicamente. Ele destacava que somente uma sociedade democrática poderia ter uma educação democrática:

O caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário, como ainda hoje pensam muitos educadores e pessoas mais ou menos desprevenidas. A educação, a instrução, a cultura são funções da sociedade, e não o contrário (Lemme, 1961, p. 21).

Contudo, numa sociedade de classes antagônicas, a classe que detém o poder estatal direciona-a para a perspectiva de favorecimento de um grupo e, por isso, tende a tornar-se força conservadora. Esta está presente nas escolas, mostrando que aquilo que a escola faz nem sempre traduz aquilo que a sociedade está exigindo dela, revelando um descompasso. Isto pode ser constatado na dificuldade de cumprir com seu papel social. Atualmente, discute-se a necessidade de integração digital por meio das escolas públicas, já que, há mais de uma década, seu conhecimento é importante para a sobrevivência no mercado de trabalho. Desta forma, o desafio posto hoje para os educadores é a construção de uma educação diferente, que permita às instituições escolares ser espaço de aprendizagem de conteúdos fundamentais, repensando seu papel na contemporaneidade.

Refletir sobre a função da escola pública é sempre um grande desafio. Ao se discorrer sobre essas instituições no Brasil, verifica-se que os problemas colocados em pauta não são novos. Entretanto, é possível desenhar algumas tendências ao longo de sua história que se colocaram como problemas fundamentais para que os educadores resolvessem. Nas décadas de 50 e 60 do século XX, discutia-se a necessidade urgente de ampliação quantitativa dos bancos escolares. Nas décadas de 70 e 80 desse mesmo século, denunciava-se a evasão e a repetência como os grandes problemas educacionais, chamados por Saviani (2000) de marginalização do ensino. Ainda, nesse século, na década de 90, buscou-se resolver esses problemas com a implantação do ciclo básico, com os programas de correção de fluxo, entre outros. Esta situação se tornou complexa na virada do século, visto que, apesar de “todas as vontades” ou “boa vontade”, os resultados são os mais pífios possíveis, revelando a “baixa qualidade do ensino e a ineficácia das soluções” buscadas pelas instituições escolares. Esse quadro exige dos educadores explicações para o fato de não se estar cumprindo a tarefa que foi atribuída: formar as novas gerações para a vida em sociedade.

A sociedade contemporânea naturalizou a necessidade de frequência a essas instituições em todos os níveis, assim os contornos desse quadro revelam que a escola, como espaço educativo por excelência, colocou-se como fundamental à vida humana. Contudo, é preciso pensar a escola em sua historicidade, tal como produzida pelos homens conforme diferentes circunstâncias históricas vividas, para perceber como ela foi colocada como espaço de formação das novas gerações. Nesse sentido a contribuição de Rui Barbosa foi significativa, tanto nos seus escritos como nas suas ações. Sobre essa questão, Cunha (2000, p. 449) afirma:

No caso brasileiro, basta lembrar de nossos avós – em muitos casos, de nossos pais – para verificar que há 50 ou 100 anos a escola ainda não era a instituição que é hoje, local indispensável para a formação do indivíduo. A exceção ficava por conta de algumas carreiras

especializadas, que exigiam escolarização mais longa devido aos conhecimentos técnicos ou eruditos que envolviam. Hoje, com todo o avanço tecnológico, não se pode mais pensar assim. A escola é indispensável não só para a formação profissional, mas principalmente para a integração da pessoa ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano.

No século que se iniciou, o século XXI, a qualidade do ensino tem sido o problema educacional mais discutido. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica textos que apresentam as informações produzidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), enfatizando a péssima qualidade do sistema educacional brasileiro. As publicações anteriores relativas à Educação Básica permitiram, segundo Araújo e Luzio (*apud* Brasil, 2004, p. 7), concluir que os exames apontaram problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro. A maioria dos estudantes se encontra abaixo do mínimo esperado para quatro primeiros anos de escolarização; essa mesma situação é verificada no ensino fundamental e no médio.

Discutir a situação da escola pública no Brasil não é uma tarefa fácil. Avolumam-se os relatos de sua ineficiência, de seu atraso, de sua precariedade, da insatisfação do professorado quanto às condições de trabalho e aos baixos salários, entre outros. Esses relatos somam-se às reivindicações de diversos segmentos sociais que, há mais de um século, pressionam para que o Estado resolva os problemas educacionais. As soluções apresentadas são as mais variadas e sua execução exige o aumento das verbas destinadas a este setor. Entretanto, atualmente, crescem, no Brasil, as campanhas em prol da privatização de vários setores pertencentes ao Estado e, paulatinamente, estimula-se a venda de diversas estatais. É voz sonante que é preciso enxugar a máquina estatal e com isso diminuir as atribuições do Estado. Saviani (2000) destaca que os professores, na última década do século XX, viveram um clima de perplexidade e descrença, devido à posição assumida pelo gover-

no do Estado com relação à educação. Sua política, no âmbito escolar, procurava diminuir as suas tarefas na manutenção financeira da educação como um todo – a orientação assumida pode ser denominada de neoliberal. Tais políticas enfatizavam a importância da educação, no entanto, reduziam, cada vez mais, os investimentos na área e apelavam para a iniciativa privada, bem como para as organizações não governamentais, transferindo sua responsabilidade para a boa vontade pública.

Crescem as campanhas que buscam sensibilizar a sociedade civil para a importância da educação e todos são colocados como seus responsáveis. Os meios de comunicação alertam, diariamente, que o país precisa “descobri-la”; que ela e só ela poderá construir a “nação”; os “amigos da escola” tornam-se fundamentais na valorização do ensino. Essa “valorização exacerbada” da escola, neste momento, aparece como novidade e a escola é colocada como capaz de transformar o país e fundamental para a formação do cidadão. Entretanto, um olhar mais atento ao passado revela que o debate acerca do seu papel social, do vínculo entre educação e sociedade, bem como sua relação com o Estado não é novo. Uma pergunta se faz importante: A partir de quando a escola assume esses contornos? Para responder a esse questionamento, buscou-se fundamentação nos estudos de Leonel (2006, pp. 54-55), ao explicar as origens da escola pública:

[...] é preciso um breve retrospecto para lembrar que a escola pública, tal como se apresenta, foi criada, no final do século XIX, no contexto da primeira de uma sucessão de crises de superprodução que chega até os dias atuais a intervalos cada vez menores. A perplexidade frente à primeira crise deu início à concentração de esforços em duas frentes aparentemente opostas: uma para dar continuidade ao processo de acumulação de riquezas e outra para conter os problemas derivados da desagregação social e das lutas sociais que acompanham todo o processo. Representando as duas faces da contradição inerente ao capital, esses esforços vêm se repetindo a cada crise e cada vez com maior complexidade, de tal forma que as soluções encontradas para debelar a



crise passada não servem para debelar a seguinte. A escola veio como resposta à primeira crise e periodicamente passa por reformas educacionais, mas sempre com a finalidade de promover o desenvolvimento individual tendo em vista o *exercício da cidadania e a preparação para o trabalho*, que são as **funções históricas da escola**. (Grifo nosso)

Estas atribuições evidenciam o papel da escola pública, em particular. Estas suas funções estão expressas nas legislações de ensino brasileiras, apesar de mudanças significativas no contexto econômico, político, social e cultural. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), apresentava sete objetivos no seu artigo primeiro, a serem alcançados com a instituição do Sistema Nacional de Ensino brasileiro. Dentre estes, cabe destaque àqueles que buscavam o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. Os dois primeiros objetivos, apresentados anteriormente, enfatizam a preocupação com a formação do cidadão, do homem que está voltado para o bem da coletividade social, e o último volta-se para a formação do homem individual, que deverá sobreviver na sociedade capitalista por meio da superação das dificuldades impostas na luta pela vida (Leonel, 1994). O papel atribuído à escola, de formação da cidadania e de formação para o trabalho, está presente, também, nas Leis de Diretrizes e Bases de 1971 (Brasil, 1971) e de 1996 (Brasil, 1996). Observa-se, aqui, a permanência dessa função para a escola na atualidade. Assim, pensar no debate iniciado no século XIX para a construção dessa escola torna-se fundamental.

Nesse século, Rui Barbosa foi, como vimos, um dos mais arduos defensores da escola pública. Para além dessa defesa, pode-se perceber o caráter multifacetado de sua produção, em que a

obra revela-se um caleidoscópio ao pesquisador. Como prevenção às suas ideias, emprestemos a alusão dele sobre Carlyle expressa ao reler seus escritos, como destacou Moreira (1942, p. X),

[...] não se metam a lhe ler as obras. Limitem-se à súpula das suas opiniões, compendiadas nas tábuas analíticas. Não lhe abram os livros; porque o antro do monstro é povoado de fascinações, capazes de emudecer Salomão e desvairar a sabedoria em pessoa.

Desta forma, desafia-se o leitor a ler sua obra inteira e a descobrir novas facetas em Rui Barbosa que não as apresentadas aqui, podendo responder, com prontidão, à pergunta que abriu este ensaio: afinal, quem foi Rui Barbosa?

---

**Maria Cristina Gomes Machado** é doutora em filosofia e história da educação pela Universidade Estadual de Campinas, pedagoga e mestra em fundamentos da educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como professora-associada na UEM, lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr).





## TEXTOS SELECIONADOS

---

Rui Barbosa escreveu um erudito parecer/projeto sobre a instrução pública composto por um volume relativo ao ensino secundário e superior e quatro volumes dedicados ao ensino primário e a várias instituições complementares da instrução pública. Deste extenso material selecionamos algumas partes para compor esta coletânea. Priorizamos os trechos nos quais o autor enfatizava a situação do ensino brasileiro, bem como aqueles em que apresentava suas proposições. Destacamos os aspectos apresentados em defesa da organização da escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Mantivemos, ainda, a redação dos volumes da reforma primária conforme a edição comemorativa do 1º Centenário dos Pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882, publicada em 1982, e o volume da reforma do ensino secundário e superior de 1942, ambos editados pela Fundação Casa de Rui Barbosa. Como característica de Rui Barbosa, o texto tem muitas notas de rodapé, com uma imensa riqueza em termos de fontes e uma preocupação com sua referência, não omitindo, assim, os autores e documentos, tanto nacionais como internacionais, que ele utilizou para fundamentar sua proposta. Esperamos que os textos selecionados permitam ao leitor conhecer as proposições de Rui Barbosa sobre educação.

### Reforma do ensino secundário e superior

#### Parecer

A comissão de instrução pública vem hoje, enfim, começar a apresentar-vos os trabalhos provocados pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Submetido nesse ano ao Poder Legislativo, esse ato do Poder Executivo encontrou a atenção das câmaras presa à

reforma eleitoral. Esta a primeira causa do atraso, que todos lamentamos, mas que era inevitável, e foi agravada, em 1880, pela profunda mudança que se deu no pessoal da comissão, com a retirada do seu antigo relator, obrigado a ausentar-se em meio da sessão, para assumir como delegado, por autorização parlamentar, do gabinete 5 de janeiro, no governo de uma das províncias do Norte.<sup>16</sup>

Essa circunstância e a necessidade, imposta ao relator que então lhe sucedeu, e cujo encargo renovastes este ano, no exame de uma reforma que abrange o ensino público em todos os seus graus, de proceder a estudos múltiplos, minuciosos e extensos, acerca de todas as grandes questões agitadas nessa esfera, desde a escola elementar até a mais alta instrução científica, pois com todas joga o decreto de 19 de abril, explicam o retardamento do parecer, que nos destes a honra de confiar-nos.

Compreendendo a responsabilidade de uma demora talvez dificilmente desculpável ante a justa impaciência do país, não acreditamos, todavia, que, para evitar os riscos de uma aparência desfavorável, o caminho mais patriótico oferecido à comissão estivesse em se aventurar ao perigo, incomparavelmente mais grave, de adotar, ou condenar, sem a mais aturada e miúda ponderação do assunto, instituições novas, resultado em toda a parte de longa propaganda e renhidos combates, e indicadas aqui pela audácia de uma generosa iniciativa como a solução de um problema que encerra em si todo o nosso futuro: a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional pela ciência de mãos dadas com a liberdade.

---

<sup>16</sup> Rui Barbosa integrou, na qualidade de relator, a Comissão de Instrução Pública, da Câmara dos Deputados, juntamente com Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana. Tal Comissão tinha como tarefa analisar o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Esse decreto reformava o ensino primário e secundário no Município da Corte (Rio de Janeiro era a Capital do país) e o superior em todo o Império, pois somente esse nível de ensino era responsabilidade do governo central. Flankin Dória, integrante inicial da Comissão se afastou em 1880 quando foi nomeado governador de Pernambuco e foi substituído por Rui Barbosa. O resultado dos trabalhos foi apresentado, em 1882 e 1883, na forma de pareceres e trazia um novo projeto de reforma, dividido em duas partes: ensino secundário e superior; ensino primário e várias instituições complementares de ensino (Nota da organizadora).

Obrigada por essa dificuldade a moderar o impulso íntimo de suas simpatias pela reforma, que a estimulavam a se apressar; lutando, ainda, na investigação das circunstâncias peculiares ao nosso estado, com a parcimônia, a incoerência, a superficialidade e a insegurança dos subsídios oficiais, num país onde, no sentido real da palavra, a estatística do ensino está por criar, e o estudo aplicativo dos princípios fundamentais que regem atualmente no mundo essas questões constitui um campo quase virgem; inibida assim de corresponder à medida da avidez do parlamento, e da sofreguidão geral; deplorando os embaraços que a detinham, – considerava, por outro lado, ao mesmo tempo, a comissão, a que sucedemos, que a grandeza e a complexidade desta reforma, superior ao tempo mui limitado e às forças meio exaustas de uma sessão laboriosamente consumida na reorganização eleitoral do país, era digna e capaz de absorver quase exclusivamente as energias de outro ano parlamentar, envolvendo benefícios de sobra, para tornar tão memorável quanto fecundo o período legislativo que se lhe consagrasse.

Se, num país, como a Holanda, onde a palavra política é tão sóbria, tão disciplinada pelo sentimento de utilidade, quanto prodigiosamente infatigável e criadora a atividade popular; se num país onde, de mais a mais, a vários respeitos já era exemplar a organização do ensino, – a lei que, em 1878, a melhorou, com se circunscrever aliás à instrução primária unicamente, esgotou 24 dias de deliberação, não é provável que, nas condições especiais a nós, quando nada temos feito, e tudo está por fundar, servisse diretamente à causa de uma reforma que vai desde as escolas até às academias, quem a expusesse à fatigada e preocupada atenção de uma câmara, à qual a mais absorvente das reformas políticas tomara o melhor do seu tempo, e, pendente ainda no outro ramo do parlamento, continuava a trazer inquieta pela sorte dessa conquista de uma longa campanha a representação temporária do povo.

Escrito de um fôlego, com a celeridade precisa para corresponder à vossa ansiedade, não pode o nosso relatório, nos

desenvolvimentos e particularidades em que se alarga, estar isento de lacunas e erros. Quaisquer, porém, que eles forem, de uma taxa, ao menos, aliás difícil de fugir, diligenciamos, e conseguimos escoimá-lo, elevando-nos acima das afeições e paixões de partido, a que a reforma da instrução pública há de ser superior.

Inspirada no sentimento desse melindroso dever, sem tentar defender o decreto de 19 de abril da irregularidade original de que o acusam; não hesitando em confessar os votos, que faz, por que não vingue o exemplo de se estatuirem na ausência do parlamento, ainda que *ad referendum*, sob a ressalva da sua aprovação, pelo Poder Executivo, reformas que pertencem à iniciativa da representação nacional, e reconhecendo a inconveniência de uma antecipação, que aventurava disposições sábias e grandes princípios, suscitando contra eles antipatias e prevenções, às desvantagens de uma execução incompleta e contraditória, em que se lhe experimentassem as dificuldades e as imperfeições inevitáveis em toda a criação humana, sem as compensações e os corretivos correspondentes, – a vossa comissão, de outra parte, esforçou-se por utilizar a tradição parlamentar nos assuntos conexos a esta reforma, rendendo homenagem a todos os serviços, a todas as ideias profícuas, a todas as tentativas dignas de aplauso, ainda quando para isso fosse necessário fazer a adversários nossos a justiça menos comum e mais custosa aos hábitos de partido.

Observando escrupulosamente, como verificareis, esta pauta, – não se dirá que obedecemos a uma predisposição política em favor de um gabinete amigo, quando, resumindo num enunciado geral a nossa opinião acerca do decreto de 19 de abril, exprimirmos a convicção de que, entre vários erros, suscetíveis de reparação, mas bastante grandes para sacrificarem, se os não emendásseis, essa grande obra, a reforma esboçada nesse ato reúne em si traços notáveis de uma constituição liberal do ensino público, e está, em geral, na altura das maiores verdades e das mais inteligentes aspirações contemporâneas.



É com este espírito de imparcialidade que forcejamos por julgá-la, traçando ampla defesa aos seus méritos, desconhecidos pela ignorância e pelos preconceitos de facção ou de seita, sem lhe encobrir, todavia, nem atenuar os defeitos, consideráveis e profundos, que a inquinam.

Para facilitar à câmara o exame das amplas e complicadas questões, com que joga a reforma, e, ao mesmo tempo, apressar o seu estudo, trazendo-a quanto antes a debate, pareceu à comissão apresentar-vos sucessivamente as várias secções, em que, por sua natureza, se divide o seu trabalho, em vez de esperar o resultado completo das suas lucubrações acerca de todos os pontos, para o dar então a lume.

Adotado este alvitre, começaremos pelo ensino superior, em razão de ser este o em que, quanto a certas particularidades, mais cabais e, até agora, mais aprofundados são os elementos de julgar e resolver, postos ao nosso alcance.

Tudo, entretanto, na organização que proporemos, obedece a ideias gerais, a grandes verdades adquiridas hoje pela experiência de todos os países civilizados, e com as quais nos esforçamos por conformar o nosso projeto, fruto, talvez deficiente, mas, com certeza, consciencioso, de acuradas reflexões.

As outras seções do nosso plano não tardarão em ser submetidas à sabedoria da câmara.

Julgue-nos ela com desprevenção igual à despreensão com que trabalhamos, certa de que só um fim tivemos, e temos em mira: o de não servirmos nem ao nosso amor próprio, nem ao das preocupações de partido, mas exclusivamente ao amor da pátria e ao da verdade, pátria universal da nossa espécie, em que os interesses inferiores e flutuantes dos indivíduos se confundem num supremo e eterno interesse comum.

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. v. IX, tomo 1, pp. 5-9)

## Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública

### I - Estatística e situação do ensino popular

Referindo-se à tardança dos relatórios incumbidos pelo Governo Imperial, em aviso de 29 de fevereiro de 1876, a um professor, a quem se confiara a comissão de estudar, na União Americana e nos Estados europeus, os progressos do ensino, e que até hoje não deu conta desse encargo, exprimia-se, há dois anos, a Inspetoria Geral da instrução primária e secundária no Município Neutro em termos que cumpre consignar aqui; porque caracterizam de um modo singular as circunstâncias lastimosas da instrução pública entre nós.

“Pelo que tenho colhido”, dizia-se ali, “de leituras feitas e de notícias dos trabalhos pedagógicos na exposição de Filadélfia, está me parecendo que as narrações do nosso comissário *não terão de deixar-nos pesados pelo estado de nossa instrução primária*”.<sup>17</sup>

Mui de indústria transcrevemos esse tópico oficial; porque, diante das chagas que ele concorre para obrigar-nos a descobrir, não é possível conceber mais triste sintoma do vício crônico e constitucional, da miséria intelectual e material da instrução pública neste país, do que essa insensibilidade com que os encara a repartição preposta à superintendência do ensino popular na capital do Império. Se esse otimismo, exprimido pelas mais altas autoridades da administração escolar, no círculo da sua especialidade, não fosse apenas o mais infeliz dos indícios da fase diatésica de um mal, que chegou ao extremo da sua invasão, paralisando nos centros diretores as forças de reação e a própria consciência da enfermidade; se realmente não houvesse de que corarmos em presença de um confronto com as maravilhas do progresso do ensino público nos países modelos do Antigo e do Novo

<sup>17</sup> *Relatório da Inspetoria Geral da Instrução primária e secundária no município da Corte*, p. 6, anexo ao *Relatório dos Negócios do Império em 1878*.

Continente, as medidas radicais iniciadas pela reforma significariam um simples prurido de inovações desnecessárias e absolutamente nocivas à sequência do nosso desenvolvimento tranquilo e próspero à sombra de instituições capazes, nesse caso, de competir, em seus resultados, sem nenhum dispêndio de inteligência e de estudos, nem sacrifícios públicos ou particulares, com as que têm custado à América e à Europa tanto dinheiro, tanta ciência e tanta abnegação de indivíduos e Estados.

Mas a verdade, e a vossa comissão quer ser muito explícita a seu respeito, desagrada a quem desagradar, é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heroicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa *proximamente* reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos.

Neste parecer, cingiremos a nossa demonstração ao ensino primário. Nesse estudo o primeiro fato que impressiona o observador consciencioso é a indolência do nosso progresso escolar,

para cuja apreciação nos apoiaremos nos quadros seguintes, que a vossa comissão organizou mediante informações oficiais.<sup>18</sup>

[Estava quase concluída a parte estatística do primeiro capítulo deste parecer, quando nos chegaram às mãos os relatórios deste ano, assim como várias publicações estrangeiras, que nos fornecem dados mais recentes acerca de diversos países. Consignaremos entre os mesmos sinais que abrem e fecham esta nota as informações colhidas nesses escritos, oficiais ou particulares.

Se não modificamos o texto, é porque releva tê-lo bem em mente essas notícias supervenientes *não alteram as nossas conclusões; antes, agravam a inferioridade de nosso país*, inferioridade a que nos propusemos dar o maior relevo neste largo quadro confrontativo.

Pelo que respeita ao mapa supra, o que se averigua do relatório do Ministério do Império à Assembleia Legislativa, na 1.<sup>a</sup> sessão deste ano, é que o total das escolas públicas e particulares, cuja existência chegara ao conhecimento do Governo, não passa de 5.072. Como esse relatório não menciona as escolas da Paraíba, que, em 1879, eram 75, nem as particulares do Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas e Goiás, supondo que a soma dos estabelecimentos particulares de ensino primário, nessas oito províncias, iguale à das outras doze, mais o Município Neutro, isto é, perfaça o número de 374, teremos, no Império, entre escolas particulares e públicas, 5.521, algarismo inferior ao de 5.661, consignado no mapa supra, como correspondente ao ano de 1878.]

[Segundo o relatório ministerial deste ano, o total das inscrições conhecidas ao Governo, em 1881, era de 117.307. Esta soma não abrange as escolas públicas e particulares do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, nem as particulares do Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará,

<sup>18</sup> Colhidas nos *Relatórios do Ministério do Império de 1854, 1870, 1872, 1874, 1878, 1880 e Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária no Município Neutro em 1858*.

Pernambuco, Espírito Santo, Minas, Goiás e Município Neutro. Mas pelo quadro acima se vê que a soma das matrículas, nos estabelecimentos particulares, não ascendeu jamais além de 1:7, em relação à das inscrições nas aulas públicas. Demos, porém, favorecendo sempre a tese contrária a nós, – que a razão crescesse, em dois anos, de 1:7 a 1:6. Chegaremos à conclusão de elevar-se hoje a 19.551 (isto é, 1/6 de 117.307) o número de alunos nas aulas particulares do Município Neutro e das oito províncias que o antecedem (menos a Paraíba) na enumeração que acabamos de fazer. Quanto a Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, pelo relatório do Ministério do Império de 1879 (págs. 73, 77, 81 e 82) se vê que o número de matrículas, nas aulas particulares dessas quatro províncias, perfazia 26.509. No Piauí, que contava então 1.561 crianças nas escolas públicas, as escolas particulares não podiam ter mais de 400 a 500 alunos, ao todo, pois, entre umas e outras, 2.000. Supondo que na Paraíba, cujas escolas eram apenas 74 (*Ibid.*, pág. 75), houvesse tantas inscrições como no Rio Grande do Norte, que possuía 110 escolas (*Ibid.*, pág. 73), atribuiremos à primeira dessas duas províncias, em 1879, o número de 2.824 alunos. Destarte a inscrição em 1879 nas aulas de primeiras letras, públicas e particulares, da Paraíba e Piauí, junta à das particulares no Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, orçaria por 31.433 almas. Supondo que, em dois anos, a inscrição avultasse a um terço mais do que era (o que é grandemente excessivo), consignaremos a essas seis províncias aproximadamente 41.433 matrículas, que, adicionadas às 117.307 do primeiro total e às 19.551 do segundo, produzi-riam, em definitiva, como expressão da matrícula em todo o Império, presentemente, a soma de 178.291, soma que, *apesar das exageradíssimas concessões que contra nós acabamos de fazer* neste cálculo, deixa-nos apenas, sobre os 175.714 de 1878, a vantagem insignificante de 2.577 inscrições em dois anos, ou menos de 1%, ou 0,73% ao ano.]

Considerados esses algarismos em absoluto, é fácil acreditar que tenhamos andado muito, e que nos vamos aproximando aceleradamente das nações onde a escola é uma necessidade sentida e um alimento generalizado entre todas as classes. Mas, se levarmos em conta o desenvolvimento paralelo da população, verificaremos que bem pouca é a distância vencida, e que, *relativamente*, não estamos muito menos mal do que vinte e três anos atrás.

Qual era, de feito, a nossa população em 1857? Estimando em 3.300.000 habitantes a de 1817<sup>19</sup>, e em 7.677.000 a de 1854<sup>20</sup>, deu-se, nesses 37 anos, um acréscimo de 4.377.000, isto é, de 118.297 por ano. Supondo que o crescimento médio anual, de 1854 a 1857, continuasse a ser o mesmo, teríamos, em 1857, uma população de 8.232.691, que, figurando sempre as condições menos favoráveis à nossa tese (pois quanto mais profundo se supuser o atraso no ponto de partida, tanto mais sobressairão os progressos que se apregoam), elevaremos a 8.500.000. Fixando em 1.500.000 a cifra da população escrava, que devia ser mais alta, próxima como estava ainda a época em que se estancaram as odiosas fontes do tráfico africano; isto é, observando sempre o mes-

<sup>19</sup> Cálculo do americano Henry Hill. Desses, 1.000.000 escravos. Investigações sobre os recenseamentos da população geral do Império e de cada província de per si, tentadas desde os tempos coloniais até hoje. Anexo ao *Relatório do Império em 1870*. p. 167.

<sup>20</sup> Informações das presidências de província, em resposta à circular do Ministério do Império de 23 de outubro de 1854, das quais dá-se conta no Relatório desse Ministério em 15 de maio de 1856, p. 95. Em 1820 o conselheiro Veloso de Oliveira, na sua memória sobre *A igreja do Brasil*, dava-nos 3.288.743 habitantes livres e 1.107.388 escravos; ao todo: 4.396.132. Mas o senador Pompeu, em cujo *Compêndio de Geografia*, se nos deparou essa estatística, tinha-a por deficiente, e calculava a nossa população naquele tempo em 6.000.000 de indivíduos. Casado Giraldes, porém, no seu *Tratado completo de Cosmogr. e Geograf. histórica, física e comercial, antiga e moderna*, ainda em 1825 calculava ao Brasil menos de 5.000.000 de almas. Malte Brun cinco anos depois ainda a orçava em sós 5.340.000 (Tableau Statistique du Brésil, na sua *Géographie universelle*). Em 1834 o senador José Saturnino no seu *Dicionário topográfico do Império do Brasil*, a orçava em 3.800.000, cifra evidentemente falsa. Em 1850 Cândido Batista de Oliveira a elevava a 8.000.000, sendo escravos, dentre esses, 2.500.000. Em 1867 um trabalho de procedência oficial dava-nos 11.780.000 habitantes: 10.380.000 livres e 1.400.000 escravos (*O Império do Brasil na exposição universal de 1867*, pp. 100-103), número que o Sr. Cândido Mendes, no seu *Atlas do Império*, reduzia, em 1868, a 11.030.000.

mo sistema de avultar a cifra da população livre, e enfraquecer, portanto, relativamente, a da matrícula escolar, facilitando assim aos otimistas as condições mais cômodas para uma demonstração vitoriosa contra nós, contaríamos em 1857 uma população livre de 7.000.000. Sendo então de 70.224 alunos a matrícula, seria 1,04% da população livre a inscrição nas escolas de primeiras letras; e, elevando-se a soma geral destas a 3.305, haveria uma escola para 2.118 habitantes.

Em 1869 tínhamos, entre escolas públicas e particulares, 3.365, com 105.906 discípulos inscritos. Admitindo, como o conselheiro Cândido Batista de Oliveira<sup>21</sup>, que a população livre, no Brasil, duplique em 30 anos, crescerá 50% em 15; de onde seguir-se-ia a existência de 10.500.000 habitantes livres em 1872, ou cerca de 9.800.000 em 1869<sup>22</sup>. Logo, uma escola para 2.912,33 habitantes, tendo matriculados 1,08% da população livre. Quase nulo foi, portanto, se é que houve, o progresso escolar, confrontado com o desenvolvimento da população; apurando-se, em 1869, para cada escola 794,33 habitantes mais do que em 1857, ao passo que a inscrição não crescia senão 0,04% da população livre, excesso, digamos assim, quase desprezível para um só ano, quanto mais para o largo período de doze, que o reduz à porcentagem anual de 0,003.

Como é, porém, sobre dados aproximativos, e não sobre algarismos indubitáveis, que se estabelece este cálculo, para não se supor que, com o fim de colorir, mediante artificiosas combina-

<sup>21</sup> Na sessão do Instituto Histórico de 20 de junho de 1851.

<sup>22</sup> Pompeu (*Compêndio de Geografia*) calculava em 12.680.000 (10.960.000 livres e 1.720.000 escravos) a nossa população em 1869. "Mas", acrescentava, "pelos cálculos de que nos servimos, fundados nos arrolamentos parciais das províncias, a população livre chega apenas a 8.725.000 habitantes e a escrava a 1.690.000, cômputo redondo". O nosso cálculo (9.800.000), excedendo em 1.075.000 o que se firmava nos recenseamentos provinciais, seguramente incompletos, e ficando quase a mesma distância do de Pompeu, que o excede em 1.075.000 (com quanto estribe na lei estatística de Cândido B. de Oliveira, adotada por Pompeu também), fixa-se quase precisamente no meio termo entre esses dous extremos, circunstância que parece abonar a prudência e plausibilidade da nossa avaliação.

ções estatísticas, o nosso pessimismo, exageremos a população daquela época, não poremos dúvida em reduzir, contra os interesses da nossa tese, o cômputo anterior a proporções de uma exiguidade inferior a todos os limites do possível. Dando que uma população de 7.000.000, qual a nossa em 1857, crescesse dessa data até à de 1869, anualmente, termo médio, 118.297 habitantes, isto é, o mesmo número de almas que de 1817 a 1854 crescera cada ano uma população, como era a do Brasil no primeiro desses, de 3.300.000, teria no último deles ascendido esse número a 8.774.455 pessoas livres, resultado que excede apenas em 49.455 o dos recenseamentos provinciais naquela ocasião. Ora, ante algarismos tais, as escolas e os alunos inscritos nos cursos elementares, em 1869, achar-se-iam, para com o número total de indivíduos livres, nestas duas razões: escolas 1 para 2.522,42; matrícula 1,2% da população. Logo, apesar da hipótese, benévola talvez até a impossibilidade, que concedemos aos devaneios da ingenuidade oficial, as necessidades da população de 1869 estariam muito mais desatendidas que as de 1857; porquanto o círculo da população correspondente a cada escola, que, no mais longínquo desses dous anos, era de 2.118 habitantes, estendia-se, no mais próximo, a 2.622,42, acusando assim uma diferença desfavorável de 504,42 habitantes por escola primária; enquanto a inscrição, se de algum aumento se ressentia, era apenas de 0,16% da população em 12 anos, ou pouco mais de 0,01 (0,133) anualmente.

Enfim, sendo a população livre de 1869 quase o quádruplo da de 1817 (8.774.455 : 2.300.000), o termo médio do seu desenvolvimento anual, na mais recente dessas duas datas, havia de ser necessariamente quase o quádruplo da cifra que o exprimia na mais antiga. Isto é, se em 1817 uma população livre de 2.300.000 almas crescia 118.297 habitantes por ano, uma população de 8.774.456 devia crescer anualmente 456.952. Suponha-se, porém, que fosse apenas o duplo do que era em 1817, isto é, 236.594. Deveríamos,



ainda assim, ter, em 1878, uma população de 10.903.801 indivíduos livres. Ora, as escolas eram a esse tempo 5.661, e a matrícula enumerava 175.714 alunos. Logo, as escolas estariam na razão de 1 para 1.926,12 habitantes, e os inscritos na de 1,61% da população. Estas duas confrontações revelam já, não o negamos, *um princípio* de movimento apreciável; mas vede quão subtil. O quociente dos habitantes pelas escolas decrescera 696,30 por cada uma em nove anos, ou 77,34 cada ano, e a porcentagem da matrícula respectivamente à população elevava-se 0,59% no mesmo prazo, ou, anualmente, 0,064%, proporção humílima. Portanto, se não é o número das escolas, mas o dos alunos, o verdadeiro termômetro da realidade do ensino, que pode ser muito oferecido e pouco procurado, a bem medíocres termos deve esse cômputo reduzir a satisfação dos verdadeiros amigos da instrução popular.

Considerem-se agora as duas épocas extremas: 1857 e 1878. Em que algarismos se traduz a média do nosso progresso, proporcionalmente ao crescimento necessário e contínuo do número de habitantes? A frequência, que, em 1857, cifrava-se em 1,04% da população, 21 anos depois tinha subido apenas 0,57%, ou, termo médio, 0,027% anualmente. Com essa *celeridade* de *milésimos* por ano, careceríamos 37 anos, para que a inscrição crescesse 1%; e, como a nossa população de idade escolar (6 a 15 anos) está para a população total livre na razão de 22,6%<sup>23</sup>, em menos de 799 anos não teríamos chegado à situação que se anela, à situação normal de alguns países já hoje, onde toda a população de idade escolar recebe a instrução primária.

---

<sup>23</sup> Conselheiro Correia, Relatório e trabalhos estatísticos em 21 de Dezembro de 1876. Rio de Janeiro, 1877. *Estatística da instrução pública*, p. 5.



se tem celebrado a prosperidade do ensino entre nós, onde a sua difusão é menos que modesta, e decrescente a sua solidez.[...]<sup>24</sup>

Esta a situação do ensino da capital. Qual será, pois, a do país? A inscrição no ensino elementar sabe-se que não passa de 1,61 por 100 habitantes [...]. Pelo que respeita à frequência, são musas as estatísticas brasileiras, salvo unicamente quanto a Minas, onde é de 0,77 por 100 habitantes livres[...]. Evidentemente a diferença na densidade da população [...], nas condições geográficas e no estado social há de reduzir a menos, nas mais delas, a assiduidade escolar. Admitindo, porém, que fosse idêntica em todas a proporção entre a frequência e a matrícula, que, nessa populosa e próspera província, é de 57,31 por 100 dos inscritos, teremos em 175.714 alunos matriculados [...], 100.701 *presentes*, isto é, numa população livre de 10.903.801 almas [...], menos de um aluno *presente* (0,92) por 100 habitantes, ou, em 1.000 habitantes, 9,2 alunos *assíduos*. Ainda figurando que em 1878 houvesse os mesmos 8.419.672 habitantes livres que o mínguauíssimo recenseamento de 1872 enumerava, a proporção da *assiduidade* para a população seria pouco mais de um discípulo (1,19) por 100 indivíduos não escravos, ou 11,9 por 1.000, ou, enfim, um aluno *presente* por 84 habitantes.

Em suma, para definir num traço a nossa miséria, cingindo-nos aos dados oficiais, cujos defeitos aliás tendem a compô-la, isto é, à proporção dos 175.714 *matriculados*, para a população de 1872, que suporemos imobilizada no decurso de seis anos, apurar-se-á uma criança *inscrita* por 46,56 habitantes, resultado incrivelmente triste, que qualificaremos notando simplesmente que

---

<sup>24</sup> Rui Barbosa, na sequência, analisou os relatórios oficiais dos dados estatísticos do Município Neutro e concluiu que o crescimento escolar não acompanhava o crescimento populacional. Colocou em dúvida a veracidade das informações que se fundamentavam em número de matrículas, pois esta não garantiria a assiduidade à escola. Em seguida, analisou as informações, comparando-as às de outros países e alguns estados dos Estados Unidos. Citou as estatísticas de países como Canadá, Alemanha, Prússia, Portugal, Espanha, Grécia, Rússia, Suécia, Noruega, Colônias Inglesas, Holanda, França, Itália, Argentina, entre outros (Nota da organizadora).

ele nos coloca abaixo da Guiana Inglesa de há 20 anos, onde essa proporção era a esse tempo de 1:26,49<sup>25</sup>, na inferioridade de 1:1,75, e abaixo das *ilhas Filipinas* em 1868, onde se registrava então um aluno por 31,47 habitantes<sup>26</sup>, na posição subalterna de 1:1,48. Desgraçada realidade!

Mas não admira que as gerações nascentes esquivem o contato da escola, num país onde se deixa à ignorância dos pais o direito de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler. Realmente, a não ser entre os povos imobilizados no seio de uma civilização morta, como a do Oriente, ou entre as mais infelizes repúblicas espanholas, em parte nenhuma acharemos rival para o nosso atraso. Num século que conta estados como a Dinamarca, onde, ao lado de uma proporção de frequência escolar superior à dos mais ilustrados países alemães<sup>27</sup>, observa-se a instrução elementar universalizada absolutamente até ao mais rústico dos campônios<sup>28</sup>; como o Württemberg, onde, segundo recentes estatísticas oficiais, não há, em toda a população maior de 10 anos, um indivíduo incapaz de traduzir por escrito as suas ideias ou decifrar as alheias<sup>29</sup>; como a Saxônia, onde caíram em completo desuso as penalidades inerentes ao ensino obrigatório, porque *todos os* meninos vão à escola, “e não

<sup>25</sup> 127.695 habitantes, e 4.820 alunos primários. LÁVELEYE: *L'instruction du peuple*, p. 468.

<sup>26</sup> Em 4.721.619 habitantes, 150.000 alunos. LÁVELEYE: Op. cit., p. 200. A proporção entre esses dois números é a indicada no texto, e não a que deduz esse escritor, *ibidem*.

<sup>27</sup> LÁVELEYE: *L'instruction du peuple*, p. 193.

<sup>28</sup> HIPPEAU: *L'instruction publique dans les Etats du Nord*, p. 195.

<sup>29</sup> *The Statesman's Year Book for 1880*, p. 140.

se encontra um só habitante totalmente falto de instrução”<sup>30</sup>; como o Luxemburgo, onde desde 1872 não existe um indivíduo, que não leia e escreva<sup>31</sup>; num século em que a Rússia mesma pode ufanar-se de uma província sua, como o grão-ducado de Finlândia, onde *todos os* habitantes sabem ler, se não escrever, a nossa capital, quanto à instrução popular, está mais longe da civilização europeia do que Honolulu, e o Brasil, do que as ilhas Havaí, onde, entre os descendentes dos selvagens que, no último quartel do século XVIII, assassinaram a Cook, não se achariam, há já doze anos, dez indígenas, que não possuíssem os rudimentos do ensino primário<sup>32</sup>.

Não queremos, porém, merecer a censura de havermos escolhido malevolamente, para uma malévola confrontação com o nosso país, exemplos de povos excepcionalmente instruídos, como os dinamarqueses na Europa e, na Oceânia, os Canaques do arquipélago Sandwich; não nos deteremos em mostrar a distância que nos alonga da Prússia, onde já em 1845, em 100 moços de 20 anos, não se encontraram mais de dois não habilitados em leitura, escrita e cálculo, e, no ano seguinte, em um exército de 122.897 homens, militavam apenas dois analfabetos<sup>33</sup>; da Alemanha em geral, onde, há já 18 anos, a proporção de analfabetos era, nas regiões menos bem dotadas, de 3 por 100 habitantes<sup>34</sup>; da Suíça,

---

<sup>30</sup> HIPPEAU: *L'instruction publique em Allemagne*, p. 22.

<sup>31</sup> LÁVELEYE: Op. cit., p. 239. Em 1856 havia 7,6 analfabetos por 100 habitantes e 1,85 em 1868, p. 243.

<sup>32</sup> LÁVELEYE; Op. cit., p. 476.

<sup>33</sup> PICOT, J.J.: *Project de réorganisat. de l'instruct. publ. en France*. Tours, 1871. p. 8.

<sup>34</sup> Entre os distritos puramente alemães, em 1864, havia 3% de analfabetos no de Minden; 0,9% no de Trèves; 0,8 % no de Colônia; 0,3% no de Berlim; 0,2% nos de Magdeburgo e Wiesbaden. (HIPPEAU: *L'inst. publ. en Allem.*, pág. 141). Dos dados oficiais concernentes formação do exército imperial depreende-se que todos os conscritos em 1878 sabiam ler e escrever. Apenas, quanto à Baviera e alguns outros estados meridionais, declarou-se insuficiente a instrução (*mangit-hafte Schulbildung*) de um diminuto número dentre o dos que se alistaram no serviço militar. *The Statesman's Year Book*, p. 97.

onde ela, em 1876, descia, nalguns cantões, a 0,4%, e apenas em cinco chegava a mais de 8 por 100 [...]; dos Estados Unidos, cujo número de analfabetos estava para o total de seus habitantes, em 1870, na razão de 14,67%<sup>35</sup>; da Holanda, onde, a julgar pela estatística dos casamentos durante o quadriênio de 1868 a 1872, os analfabetos, já nessa época, não constituíam mais de 7,23% da população<sup>36</sup>; da França, onde já em 1869 o número dos adultos destituídos de toda a instrução pouco transcendia de 20% [...].

Seremos menos exigentes, e deixaremos à própria administração brasileira a imposição do qualificativo adequado à penosa verdade dos fatos atuais. Perante o último recenseamento a proporção geral entre os analfabetos e a população deste país é de 78,11% [...].

Assaz caracterizada ficaria essa vergonhosa depressão da estatística intelectual entre nós com a simples observação de que esses algarismos rebaixam o Brasil destes últimos anos àquem da Espanha de 1846 e 1860, da Espanha de Isael II. [...].

Agora, conhecida, perante a estatística local e comparada, a situação do ensino elementar no Brasil, e com particularidade na sua capital, buscaremos, nalguns traços, deixar entrever as condições, não menos deploráveis, da *instrução* que se distribui, na sua qualidade, no seu espírito, nos seus instrumentos. [...].

Curioso é que, em matéria de instrução popular, as instituições oficiais, no grande foco da civilização brasileira, não revelem, nessas suntuosas criações, em que mais salientemente procura afirmar o seu progresso, senão um característico ponto de contato com essa primeira fase do desenvolvimento humano, em que o vaidoso amor da pompa e o gosto do decorativo preponderam à percep-

---

<sup>35</sup> É a proporção que se deduz dos algarismos seguintes (The Statesm. Year Book. págs. 582 e 594): habitantes - 33.558.371; indivíduos que não sabiam ler, e escrever, 5.658.144.

<sup>36</sup> De documentos oficiais consta que, em 25.137 alianças conjugais celebradas nesse período, 3.636, dentre as 50.274 pessoas que se receberam, eram analfabetas. Nos distritos estritamente rurais esse número é muito mais grado, calculando-se em 25% no sexo masculino e 33,33% no outro. *The Statesman's. Year Book*, p. 329.

ção do real e do útil. Dá-se a lembrar deste modo o luxo de avelórios, missangas, ou a tatuagem vistosa do selvagem descomposto. Fazemos praça do supérfluo, do inútil das superficialidades ilusórias, das aparências dispendiosas e brilhantes, quando nos falece o necessário, o essencial, o rudimentar, os primeiros elementos da realidade modesta e eficaz. [...].

Do método, ou antes da ausência absoluta de método e racionalidade no ensino, diremos oportunamente. Mas desde já fique consignado que, salvas as diferenças pessoais de inteligência e instrução de alguns professores, em quem, seja como for, o talento e o estudo não podem suprir a minguada de preparação pedagógica, impossível nos estabelecimentos que entre nós assoalham o título de escolas normais, e que no geral não são senão normas pretensivas da antiga rotina, – o que se asila sob o teto desses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a caquexia geral das inteligências e o entibramento das qualidades morais entre as gerações nascentes.

Internacionalmente a superioridade que distingue essas escolas, em pouco mais consiste do que num certo grau de asseio, que de ordinário falta às outras, nas dimensões menos acanhadas dos compartimentos destinados ao ensino, na mobília, menos antiga, mais aproximada aos modelos de nosso tempo. Bem limitada, porém, é essa mesma vantagem. Os bancos e carteiras não se conformam ao requisito capital da mobília escolar: longe de se graduarem, adaptando-se às variadas proporções do desenvolvimento do corpóreo da criança, fixam-se em um número insuficiente de tamanhos, incapazes de acudir às necessidades da estatura infantil nas diversas fases da idade escolar, conservando assim uma das origens deploráveis dessa série de enfermidades e deformações, com que a escola contribui tão notavelmente para os quadros patológicos de hoje. Mais espaçosos são os aposentos; mas não se proporcionam rigorosamente, como cumpria, ao número de alu-

nos; não guardam a relação necessária entre um algarismo certo das crianças e a capacidade local, a cubagem do ar indispensável à respiração normal dos entes vivos, que o têm de povoar. Tão pouco se curou das leis que a higiene impõe à introdução e distribuição da luz solar nos aposentos escolares, que lhe indicam certas e determinadas direções, que proporcionam a extensão da superfície envidraçada às dimensões da sala e às disposições da classe.

Do material técnico de ensino existem apenas os elementos mais rudimentares e os tipos mais primitivos. Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre, ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva do aluno. Nada fala aos olhos da criança; nada lhe provoca os instintos de observação, nada lhe desperta a espontaneidade; nada a põe em contacto com o mundo e a natureza. Nem cartas murais, nem coleções de objetos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação. A inviolabilidade das paredes é religiosamente observada, em alguns desses estabelecimentos, graças a recomendações estritas, que apenas se poderiam compreender, se víssemos provida a escola de porta-cartas, estantes móveis, ou outros meios próprios de apresentar aos alunos os quadros, as estampas, os modelos precisos. “O quadro preto”, diz um dos mais eminentes pedagogistas americanos,

é tão necessário ao mestre como o arado ao agrícola, a plaina ao carpinteiro, ou a lanceta ao cirurgião. Importa alargá-lo pelo menos, a toda a extensão do estrado de onde fala o mestre e multiplicá-lo por todos os claros de que se possa dispor. Não sei de professor que já se queixasse de excesso de pedra.<sup>37</sup>

Noutros países, as escolas modelos têm ardosiado as suas paredes, achando-se mais satisfeitas assim; as nossas preferem o muro despido, mudo, uniforme. Mapas, poucos; ardósia, o menos que ser possa. Alpendres, galerias, pátios apropriados à recreação e aos exer-

<sup>37</sup> WICKERSHAM: *School Economy. A Treatise*. Filadélfia, 1863. p. 43.



cícios, que devem intervalar amiudadamente as lições: disso, nada. Nenhum desses *monumentos* levantados ao ensino contém um ginásio!

Enfim, para vos dar a prova mais concludente, mais singular, mais decisiva de que o sentimento da mais consumada e oca vaidade, de que o pensamento de *figurar, passando pelo que não somos*, vai usurpando entre nós o lugar devido à inteligência, à pátria e à humanidade, chamaremos a vossa atenção para uma circunstância, que, até hoje, passou despercebida ao país. No relatório oficial da comissão francesa, incumbida de estudar, na exposição de Filadélfia, a seção concernente ao ensino primário, depara-se este trecho, verdadeira surpresa para nós:

*“Un grand pays de l’Amérique du Sud, le Brésil, se faisait remarquer entre tous par de splendides collections d’insectes, de plantes, aussi bien classées que curieuses.”*<sup>38</sup>

Onde estão, entre os nossos estabelecimentos de instrução pública, essas coleções escolares de espécimens de história natural? Que escola oficial pratica entre nós esse gênero de ensino? Qual nos autorizaria a fazer garbo desses esplendores perante o mundo? Tivemos o cuidado de investigá-lo; não há, em parte nenhuma, no Rio de Janeiro, entre as suas escolas mais liberalmente dotadas, mais luxuosamente aposentadas, um começo, uma tentativa oficial, uma notícia qualquer de um passo dado nesse sentido. Mas brilhamos na exposição. A aparência ficou salva. E parece que é o que basta.

Eis o ensino distribuído à infância.

Para melhorar esta situação podemos acrescentar que nada contribuem as escolas normais. A mais completa falta de vida, de realidade, de espírito pedagógico, de compreensão das necessidades e destinos do magistério na escola elementar, de todos os meios de desenvolvimento da inteligência, da vocação e do gosto, faz desses institutos oficiais, na capital do império, um simples meca-

<sup>38</sup> BUISSON: *Rapport sur L’instruction primaire a L’Exposition Universelle de Philadelphie*, en 1876, prés. à M. le ministre de L’instruction publique Paris. MDCCCLXXVIII. p. 392.

nismo de diplomar a incapacidade, perpetuando na educação popular o grosseiro automatismo, cuja extinção deve ser o primeiro intuito da reforma, e que tem como resultado acanhar e esterilizar as gerações na sua primeira flor.

Em suma, abrangendo a escola popular e a escola normal, não podemos traduzir mais moderadamente o nosso pensamento, e condensar mais benevolmente os fatos do que apropriando as seguintes palavras do relatório de um ministro italiano, com incomparavelmente maior cópia de razão, aplicáveis ao nosso estado:

Muitos professores malbaratam um tempo precioso, ditando lições, e fazendo-as aprender maquinalmente de cor. Outros, pelo contrário, deleitam-se, discorrendo em belo fraseado, sem dar fé de que não os acompanha a atenção dos alunos. Muitos prodigalizam os princípios gerais, as definições, as distinções, em que o espírito se perde, e que enfastiam da ciência, como de coisa que não tem relação com a vida. No meio de tudo, raros exercícios, para obrigar o discípulo a refletir e abrir caminho a si mesmo. Não se sabe partir dos fatos simples, vulgares, que tanto mais incitam a curiosidade e o espírito de observação, quanto mais familiares são a todos; prefere-se impor ao entendimento uma ciência de algibeira, pedantesca, dogmática, como no tempo em que o que acima de tudo importava, era formar homens incapazes de pensar. Que muito, pois, que a cultura do espírito se cifre em repetir fórmulas, em ensinar a dizer como as coisas se fazem, sem sabê-las fazer; que, enfim, a instrução careça desse viço, dessa lucidez, desse valor de aplicação, dessa tendência prática, de onde lhe advém a sua maior utilidade, uma vez que o seu fim é preparar os homens para verem com perspicácia e fazerem alguma coisa no mundo, em vez de se apascentarem de palavras e vagas representações?

Eis a verdade. Por carregadas que pareçam as cores do quadro, quem diretamente houver estudado os fatos, reconhecerá que as fizemos muito mais suaves, do que seria mister, numa imagem rigorosamente severa dos fatos.

“Não sei”, dizia Thiers, na Assembleia Legislativa, há 32 anos, discutindo uma questão de ensino público,

não sei, nem quisera ser jamais detrator do meu tempo, nem do meu país. Não devemos desconsiderar nossa pátria perante o mundo, fazendo-a pior ou menos grande do que é; não devemos deprimir a época em que vivemos, porque seria desalentar os espíritos e as almas, o que cumpre evitar sempre. Mas não iludamos a nossa época nem a nossa pátria: *falemos-lhe* verdade.<sup>39</sup>

Eis o propósito constante deste parecer; e temos certeza de havê-lo satisfeito.

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo I, pp. 7-18; 69-72; 73; 76-83)

#### Ação do Estado – Ministério da Instrução Pública

Enquanto a preocupação de alguns sistemáticos e o exclusivismo de certos teóricos, invocando a ciência da realidade, mas desconhecendo notavelmente o estado real dos espíritos e das ideias no seio da civilização contemporânea, condenam o desenvolvimento que o nosso primeiro projeto quer imprimir ao ensino oficial, preconizam a supressão dos graus acadêmicos, taxam desdenhosamente de “ciência oficial” a instrução distribuída nos cursos universitários, encarecem a iniciativa individual como capaz de substituir o poder público no seu papel atual de grande propulsor da educação popular e da alta cultura científica, reprovam, em suma, o progressivo alargamento da ação protetora e tranquilizadora do Estado nesta esfera, – a tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo das teorias dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo

<sup>39</sup> THIERS: *Discours parlementaires*, publiés par M. Calmon. v. VIII. Paris, 1880. p. 606. (Discurso em 13 de fev. de 1850).

dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana.

Em vão tentam submeter os problemas suscitados neste domínio às leis econômicas da oferta e procura, entregando à atividade particular e ao instinto vigilante dos interessados a multiplicação dos institutos de ensino e a apreciação da sua fidedignidade profissional. “Ilude-se”, diz um escritor acentuadamente individualista,

quem quer que, em matéria de ensino, contar absolutamente com os efeitos ordinários da concorrência. O ensino, em transpondo os limites da instrução primária, supõe uma organização complexa e poderosa, recursos importantes, pessoal numeroso e um material nimamente caro. Para tal cometimento é mister uma pujante associação; e a concorrência, da qual, noutra qualquer assunto, se pode esperar a perfeição dos produtos, neste é muitas vezes impossível. Vede os fatos: quem logra competir com a instrução pública, desde que se organizou a liberdade de ensino superior? Unicamente a igreja católica, essa potência imensa. E todavia, a ideia religiosa não anda tanto nas boas graças do nosso tempo. Que é, pois, o que faltou a outras ideias, para abrirem escola? *Meios*.<sup>40</sup>

Demais,

cumpre não confundir este serviço com os de ordem puramente industrial, nos quais o que preocupa o consumidor é a barateza do produto. Sim, em tais assuntos, fora insustentável a concorrência do Estado, buscando alimentar a produção à custa do orçamento. Mas toda a gente sabe que, aqui é secundária a consideração do preço: o que nos preocupa é a ideia; algumas vezes o que nos detém os olhos, é, ainda mal, a bandeira; mas o de que se inquire sempre, é a idoneidade do mestre, e não a economia.

Ora,

---

<sup>40</sup> VILLEY, E.: *Le rôle de l'Etat dans l'ordre économique*. Ouvrage couronné par l'Institut. Paris, 1882. p. 175.

a capacidade do mestre é coisa de que seria manifestamente impossível ao consumidor julgar *priori*; quando muito, podê-la-ia avaliar *post factum*, pela opinião pública; mas, além de que essa guia é frequentemente falaz, deixando-se levar demasiadas vezes pelas aparências e exterioridades, fácil será perceber que giramos num círculo vicioso, uma vez que essa notoriedade não se pode adquirir senão depois de uma experiência mais ou menos longa. Logo, necessidade de uma direção quanto à natureza do ensino e quanto à seleção dos mestres, eis o primeiro motivo que legitima a ingerência do Estado...[...].

Se do campo da concorrência desaparecesse o Estado, quem lucraria? Responda o próprio positivismo, por um órgão irrecusável, da mais conspícua autoridade:

Os católicos ao menos, ou os protestantes têm seu catecismo; sabem, e sabe-se o que vão ensinar; o programa das suas escolas não mudará, e esse programa, não há quem o não conheça; mas os livres pensadores, que nem universidades querem mais, porque no seio delas a ciência é falsificada e torturada, que irão ensinar, no dia em que puderem criar as suas escolas? É o que, até agora, ninguém sabe. De ambos estes lados, portanto, a inferioridade deles é real. Não dispõem de ação no comum das populações, costumadas a se deixarem senhorear do clero; nem chegaram a acordo num programa, que possa assumir o lugar da religião. Com relação ao ensino universitário, a fraqueza deles é de outro gênero: é uma fraqueza material. Boa ou má, a ciência oficial, em todo caso, é um elemento de civilização, e um elemento que custa caro; pois, ainda não metendo em conta a importância das despesas de estabelecimento, o custeio anual consome, em cada país, muitos milhões. Acharemos esses capitais enormes, para um cometimento em que são graves os riscos e nulas as garantias? É o que alguém poderia esperar, mas ninguém pode afirmar. Por consequência, há, de toda a parte, sérias dificuldades, que surgem, *logo que, deixando a teoria abstrata, nos acercamos da aplicação prática*. dificuldades morais, dificuldades econômicas, que, quando não sejam insuperáveis, devem, ao menos, dar em que pensar aos desejarem impelir a sociedade no sentido da civilização e do progresso.<sup>41</sup>

É, de feito, como quem tem meditado na distância que media entre as generalidades ideais da doutrina e as necessidades

<sup>41</sup> WYROUBOFF, G.: L'enseignement libre. Na *Philosophie Positive*. Revue dirigée par E. Littré et G. Wyruboff. tomo II., p. 449.

complexas da vida, que o vigoroso escritor, o esclarecido cooperador de Littré considera, e solve o árduo problema. Lendo as sólidas páginas que ele consagrou a esta questão eminentemente prática, compreende-se que o positivismo, longe de ser uma seita estéril, ou um catecismo de fórmulas abstratas, poderia bem alimentar aspirações aos foros de uma vasta filosofia da realidade, útil aos homens de governo como aos homens da ciência. Enquanto as condições sociais determinarem que o governo seja semi-temporal, semiespiritual, o ensino oficial é inevitável, e impossível o ensino absolutamente livre. Querera isto dizer que o ensino atual seja bom? De modo nenhum; nem eu quisera que se entendesse assim o meu pensamento. Adversário sou, tanto quanto o que mais o for, da organização universitária que nós temos. Deploro profundamente a perigosa anarquia reinante na educação que todos recebemos; e nenhum desejo em mim é maior do que o de ver modificarem-se radicalmente *os princípios pedagógicos e os programas em vigor*. O que sustento, é que o progresso e o melhoramento não se podem efetuar pela iniciativa da sociedade inteira; que hão de ser obra de alguns indivíduos, assaz esclarecidos para avaliar a necessidade, assaz potentes para vencer a resistência passiva de uma imensa maioria, que ignora ainda em que direção se há de encaminhar. Organizar-se por si mesmo um ensino liberal é impossível; cumpre, pois, organizá-lo. Qualquer que seja o seu respeito à liberdade e o seu horror ao despotismo, todos os partidos se tornarão déspotas, no dia em que, suplantando os seus adversários, vingarem ocupar-lhes o lugar; e esta contradição entre os princípios e os atos é prova manifesta da insuficiência das teorias individualistas. Leverei adiante a minha crítica: direi que a liberdade absoluta da instrução pública<sup>42</sup>, se por algum decreto se pudesse proclamar, *seria*

<sup>42</sup> A expressão liberdade absoluta de ensino, segundo esse autor, compreende "a abolição completa de todos os privilégios e títulos acadêmicos, o direito sem limites, estendido a todos os homens, de ensinarem o que lhes parecer, inteira abstenção do Estado em tudo o que toca à instrução pública; a iniciativa do governo substituída pela iniciativa particular". Op. cit., p. 444.

*daninha*, e viria a dar em arma perigosa nas mãos do partido em cuja opinião é demasiada a presteza com que seguimos a via do progresso<sup>43</sup> (...) Logo, que se há de fazer, para melhorar a instrução pública? (...) Atualmente, quer na França, quer nas demais partes da Europa, só nos é dado pregar, e esperar.<sup>44</sup> Mas no dia, que as vicissitudes sociais constantemente nos antolham, no dia em que triunfar algures o partido democrático, a que me honro de pertencer, – que tentativa ensaiaremos, para iniciar um ensino liberal? Se me tocasse aconselhá-lo, o meu conselho seria que não proclamasse a liberdade sem limites de ensino; *que se não abstivesse de todo no que interessa à instrução pública*; a menos que daqui até lá, o mundo adiantasse um imenso passo na vereda do progresso. Longe de mim, está claro, o ânimo de tolher a ninguém o direito de professar as suas ideias, e vulgarizá-las. Assaz civilizado é o nosso século, para permitir, a este respeito, a mais larga tolerância. Quero apenas dizer que, a par das escolas livres, que se formarem, ao lado do ensino católico, protestante, ou espiritualista, cuja proibição fora inútil tentar, *necessário será estabelecer escolas oficiais*, organizar uma instrução mais liberal do que quantas ser possam, e nutrir, a expensas do Estado, uma instituição, que só em condições tais não terá que se arrear da concorrência.<sup>45</sup> Em suma, só almejo a liberdade de ensino, até onde chegar a liberdade, franqueada a todas as crenças, de se manifestarem, a todos os partidos, de fundarem escolas, e não como abstenção completa do Estado em todas as questões que toquem ao domínio da instrução geral. *O ensino oficial não deve embarçar o ensino livre; mas, por enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial.*<sup>46</sup>

<sup>43</sup> *Ib.*, p. 452.

<sup>44</sup> Wyruboff escrevia antes da ruína do segundo império em França.

<sup>45</sup> *Ib.*, p. 153.

<sup>46</sup> *Ib.*, p. 155.

Ante o saber positivo, pois, norte de todas as reformas progressistas do ensino, não tem de que se acanhar a vossa comissão, afirmando solenemente, com o profundo redator desse acreditado órgãos do positivismo na Europa, a convicção, em que estamos, de que “*é direito e dever do Estado, na ordem atual das coisas, instituir escolas, sustentá-las, difundí-las*”.<sup>47</sup>

Aliás, aos nossos olhos, nenhuma transcendência tem a questão: é de puro senso comum. Tanto assim, que, salvo exceções singulares, as crenças e as filosofias mais opostas, variando quanto à direção, reacionária, ou liberal, que mais convenha imprimir ao ensino, coincidem na ideia, cada vez mais geral, de que, na fase atual da civilização, as instituições e encargos do Estado, em matéria de ensino, tendem inevitavelmente a crescer.

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo I, pp. 85-87; 94-97)

#### Despesas com o ensino público – sua incomparável fecundidade

Denunciamos cruamente, no primeiro capítulo deste parecer, a ignorância nacional e a inconsciência geral do estado de profundas trevas que afogam o espírito do povo. Costumava Napoleão dizer aos do seu séquito: “Em tendo más notícias que me anunciar, despertai-me a qualquer hora da noite; porque a boa notícia pode esperar; mas a má, nunca é demasiado cedo, para a sabermos”. Do mesmo modo, não faltarão ao país pregoadores dos seus méritos, nem ocasiões de pregoá-los. Essa a mais fácil e a mais suave forma do patriotismo; tanto mais quanto são tão visíveis os seus pontos de contato com o egoísmo e o amor próprio

---

<sup>47</sup> *Ib.*, p. 454.



individual. O que as mais das vezes falece, porém, é a oportunidade e a coragem de descobrir publicamente a explicação obscura e vergonhosa dos males de que a nação se queixa, e cuja causa, dolorosa ao seu pundonor, a ignorância das classes dirigentes e o interesse dos abusos tradicionais conspiram para dissimular.

Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da “defesa nacional contra a ignorância”, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria.

Pertencendo ao continente americano, temos tido até hoje a desdita de acharmo-nos inteiramente fora do ambiente das ideias que tem sido o segredo da preservação e da grandeza da heroica república do Norte, cuja civilização deslumbra o mundo. Os patriarcas, os pais (*the fathers*) da independência americana, como lhes chama o reconhecimento filial do povo, tinham a mais nítida intuição de que a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como *econômico* e *político*, da vida de um Estado.

Washington, na sua primeira mensagem anual ao congresso, advertia-o de que “a instrução, em todos os países, é a base mais estável da prosperidade pública”<sup>48</sup>; e, no seu célebre adeus vibram estas palavras, familiares a todos os corações americanos: “Promovei, como objeto de capital apreço, instituições para a difusão geral da ciência. Quanto mais força a estrutura do governo dá à opinião pública, mais essencial é ilustrá-la”.<sup>49</sup> Sabe-se que, nes-

---

<sup>48</sup> “*Knowledge is in every country the surest basis of public happiness.*”

se memorável documento, o primeiro presidente dos Estados Unidos recomendava a criação, não só de uma academia militar, como de *uma universidade federal*. [...]

O quadro de esmagadora tristeza que levamos traçado no primeiro capítulo deste parecer, deve acordar na alma dos patriotas, de todos os homens de honra, de todos os amigos deste país, a energia das grandes resoluções, sopitada pelos nossos hábitos de hereditário desleixo. Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é “*conservador em matéria de ensino*” volteia as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional.

Mas essa reorganização vem-nos custar duros sacrifícios, sacrifícios muito penosos a um orçamento onde o *déficit* se aninhou, e prolifica.

Esta objeção está respondida. Ela encerraria o país numa eterna petição de princípio, num círculo vicioso insuperável. A extinção do *déficit* não pode resultar senão de um abalo profundamente renovador nas fontes espontâneas da produção. Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de de-

---

<sup>49</sup> “Promote, then, as an object of primary importance, institutions for the general diffusion of knowledge. In proportion as the structure of a government gives force to public opinion, it is essential that public opinion should be enlightened.”

terminar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas. A MAIS FECUNDA DE TODAS AS MEDIDAS FINANCEIRAS[...].

Nunca se obterá, porém, essa eficácia, enquanto o governo não compreenda que, se, na frase de um espírito eminentemente político, “não há nada tão grande quanto a instrução do povo” [...], razão é que na proporção estrita dessa grandeza esteja para com ela a generosidade do Estado. Esboçando o desenvolvimento do ensino nas ilhas de Sandwich, onde essa tendência civilizadora se deve à influência dos Estados Unidos, diz um conhecido historiógrafo da instrução popular: “*Não há exemplo, nos anais parlamentares havaianos, de que as câmaras jamais recusassem, ou sequer reduzissem, o orçamento pedido pelo governo para a instrução pública*”.<sup>50</sup> Eis um povo, cujos representantes avaliam um pouco mais sabiamente do que de ordinário sucede noutros países os interesses dos seus constituintes. “Representantes”, dizia uma vez, nas câmaras, um indígena, rico proprietário da ilha, “alguns dentre vós parecem hesitar em votar o aumento proposto para a instrução pública. Enquanto a mim, não vacilo; votá-lo-ia, ainda quando fosse o duplo; e digo-vos: votai-o unanimemente. Antes assalariar o mestre-escola do que o oficial de polícia; este protege a minha fazenda; o outro ensina a respeitá-la. Previnamos o mal: é melhor do que ter de reprimí-lo. Cada dólar que desembolsamos pela instrução, é um prêmio de seguro que pagamos para o tempo vindouro. Não lastimemos este desembolso mais do que o despendido em acautelar contra o incêndio as nossas casas. Somai o que, há poucos anos, nos custavam a polícia e as despesas de justiça, e o quanto hoje nos custam. Despenderemos menos com este serviço, se com aquele gastarmos mais. Quando um se eleva, desce o outro. Creio que esta consideração nos deve decidir”. De feito, a aprovação do crédito efetuou-se por unanimidade.[...] Ora,

<sup>50</sup> LÁVELEYE: *L'instruction du peuple*, p. 475.

aí está um exemplo de civilização dado vantajosissimamente pelos indígenas daquele arquipélago, onde a civilização é tão verde, a mais de um parlamento civilizado.

Ali o orçamento geral das despesas [com a instrução] constitui 20%, isto é, há muitos anos, uma quinta parte das despesas totais. O Estado, no Brasil, porém, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral [...], enquanto as despesas militares nos devoram 20,86% da despesa total. Com este contraste não nos passa pela mente insinuar contra a legitimidade dos gastos exigidos pela defesa do país, mas sim, porque as bases dessa defesa sejam a inteligência e o caráter da nação, que dependem essencialmente de uma forte educação popular, indicar à reprovação do país o erro das nossas tradições políticas, que, contraditoriamente, engrossam os exércitos e o material de guerra, ao mesmo tempo que, empobrecendo o ensino, enfraquecem o elemento moral, que é a condição decisiva da segurança, como da fortuna, do Estado. [...]

O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação; já porque a criação de focos científicos de ensino é de extrema dificuldade aos participantes; já porque entre a ciência e várias profissões, que entendem com a conservação dos indivíduos, a segurança material e a ordem jurídica das sociedades, há relações cujo melindre exige garantias, que só a interferência do Estado será capaz de oferecer. [...]

Sagradas são a esse respeito as obrigações do governo. “É dever do Estado” (servindo-nos das palavras de um eminente sábio)

velar pelos interesses da maioria, quanto às recíprocas relações individuais, e especialmente pelos da nação em presença de todas as outras. Cumpre que ele se desempenhe desse dever, não só no concernente aos interesses materiais, senão também, e principalmente, no que diz respeito aos interesses intelectuais e morais, % não sob um vão pretexto de glória nacional, mas porque uma das condições de existência de cada Estado é não se deixar descer abaixo dos outros Esta-

dos, sob qualquer desses aspectos. Possuindo melhor do que os particulares os meios precisos para ser mais exatamente esclarecido que este no tocante a essas questões os *governos são responsáveis ante o país por toda e qualquer negligência no desempenho dos encargos que lhes impõem aqui os progressos das ciências, das artes, da economia política*.<sup>51</sup>

Que os poderes públicos se possuam vigorosamente da consciência dessa responsabilidade, é o mais ardente dos nossos votos, – bem que não nos escape a dificuldade da sua satisfação, num país onde, com mil vezes mais razão do que da Itália se queixava, noutros tempos, um célebre patriota, podemos dizer, sem injustiça, que, salvo honrosas exceções, “em tudo se pensa, menos no ensino popular”.<sup>52</sup> Contudo, os últimos atos do Parlamento, despertado pela proposta de orçamento do Império e pelo nosso projeto de reorganização do ensino secundário e superior, infundem-nos mais alguma confiança.

Nela hauriremos alento para a prossecução desse trabalho, recordando à representação nacional as eloquentes advertências de um dos mais insignes talentos e dos espíritos mais práticos que este país tem produzido, contra a nossa indiferença habitual nestes assuntos.

Quais serão os destinos do nosso sistema de governo, que deve assentar na capacidade eleitoral, se perpetuar-se o embrutecimento das populações, engrossado pela corrente de proletários de certa parte da Europa? Que sorte aguarda a nossa indústria agrícola, quando, verificada a impotência da rotina secular, o proprietário inteligente carecer de temperar a crise da deficiência de braços com os processos da arte aperfeiçoada?

Vede o triste espetáculo, resultado fatal da imprevidência com que descuidaram da educação popular – nossos costumes que se degradam, nossa sociedade que apodrece, o fanatismo religioso que já se chama o partido católico, um país inteiro que parece obumbrar-se, na segunda fase deste século, quando as nações carcomidas pelo absolu-

<sup>51</sup> ROBIN, C.: *L'instruction et l'éducation*, p. 283.

<sup>52</sup> “... in Italia a tutto si pensa, fuorché all'educazione.” D'AZEGLIO: *I miei ricordi*, v. II, p. 182.

tismo e ultramontanismo, Itália, Áustria, Espanha, França, reatam gloriosamente o fio das grandes esperanças do século XVIII!<sup>53</sup>

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? *O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho.*<sup>54</sup>

Esta voz, que vem de além-túmulo, é a intuição impessoal do futuro. Oxalá que ela cale, e frutifique no parlamento, em cuja tribuna parece ressoar contra os deleixos, os abusos, os preconceitos e as ignorâncias, que protelam, afoita ou surdamente, a grande reforma.

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo I, pp. 121-122; 143; 162-164; 175; 177-179)

### Da obrigação escolar

Para que a gratuidade do ensino elementar, impugnada ainda hoje, noutros países, entre alguns espíritos de primeira ordem na ciência e na vocação liberal<sup>55</sup>, mas definitivamente resolvida entre nós pelo artigo 179, § 32, da carta de 1824, corresponda aos seus fins, e respeite na sua plenitude os direitos que a determinam, cumpre associá-la inseparavelmente ao princípio da instrução obrigatória. Assim como a obrigação escolar pressupõe, em boa doutrina, que aliás a prática nem sempre tem observado, a

<sup>53</sup> BASTOS, T.: *A Província*, p. 229.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 254.

<sup>55</sup> SPENCER, H.: *Science Sociale*, pp. 398-400. Social Statics. London, 1868. pp. 365-370. Peruzzi, em HIPPEAU: *L'instruction Publique en Italie*, pp. 65-66.

gratuidade da escola, assim a escola gratuita sem a frequência imperativa representa uma instituição mutilada. Não há, de feito, instituição perfeitamente realizada, se não reúne em si estas duas condições: cabal harmonia com o intuito que a inspirou e satisfação inteira das exigências fundamentais que a legitimam. Ora, numa constituição democrática, não pode ser outro o fito dos sacrifícios impostos ao estado pela difusão gratuita dos rudimentos de educação intelectual, senão a necessidade, passada em julgado, de que eles sejam comuns a todos os habitantes válidos do país. Mas a proclamação desta necessidade importa, ao mesmo tempo, o reconhecimento implícito ou a criação legal de um direito. Qual? Esse direito dos pais, simples elemento integrante da soberania irresponsável que lhes atribuem os adversários do ensino obrigatório, a certas facilidades para a formação moral da prole? Não, de certo; porque, se a esse direito correspondesse unicamente um dever no foro íntimo, sem nenhuma subordinação à lei exterior, o papel do Estado reduzir-se-ia ao de mera abstenção ante uma questão de pura consciência individual; porque só as obrigações que envolvem direta responsabilidade do indivíduo para com os órgãos da ordem coletiva podem impor às instituições sociais moldes e ônus como o da gratuidade do primeiro ensino. A lei a que se filia, portanto, esse encargo público assumido pelo país, não é facilitar à paternidade o exercício de um múnus doméstico ante cuja infração a autoridade se reconheça desarmada. Evidentemente, não pode ser.

Esse compromisso, com que a constituição grava o orçamento público, exprime dois direitos, que têm a sua sanção na comunidade organizada politicamente: o direito, irrecusável a toda a criatura humana, de que a sociedade lhe subministre, no primeiro período da evolução individual, os princípios elementares de moralidade e

intelectualidade<sup>56</sup>, sem os quais não há homem responsável, sem os quais é cativo a lei, absurdo a imputabilidade e a repressão injustiça; e, a par desse direito do indivíduo para com a coletividade social, o direito correlativo, incontestável a esta, de negar à ignorância do indivíduo a liberdade de obrigar a nação a receber no seio da ordem comum cérebros atrofiados pela ausência dessa educação rudimentar, à míngua da qual o ente humano se desnatura, e inabilita para a convivência racional. Pois bem: estes direitos sumos, cuja satisfação tem em mira a gratuidade do ensino, serão iludidos sempre, enquanto a instrução primária não deixar de ser facultativa.

De que serve, contra a resistência indolente da ignorância, inveterada e satisfeita na sua cegueira inconsciente proverdes a que a escola seja acessível a todos, se não adstringirdes todos à necessidade irresistível de aproveitarem as vantagens dessa acessibilidade? “No que respeita à instrução das massas”, dizia a Eug. Rendu, numa das suas missões à Alemanha, o cardeal von Diepenbrock, bispo-príncipe de Breslau, “quanto a uma parte muito numerosa delas, *não há meio de dirigi-la, senão sob a condição de impô-la*”. Este é o resultado irrefutável da experiência, que essa respeitável autoridade francesa proclamava assim, há perto de trinta anos: “Dê-nos a lei um meio cominatório de dominar a desídia ou a cobiça, a fim de povoar a escola, e torná-la eficaz mediante uma frequência assídua: tal é a *invariável* conclusão que um cento de vezes temos colhido da boca de párocos e dos *maires*, isto é, de homens que lutam diariamente,

---

<sup>56</sup> “A truer opinion, surely, is that education is the right of every child in a christian and civilised land, and a right to be used for his own sake and for his own improvement first, and then with a view to the advantage of others. How would it be possible for the working classes to provide for the higher instruction of their children? And if peers and members of parliament do not pay for all the educational advantage they enjoy, why should the working classes? Ought not those who have had so much provided for them, and have inherited the accumulated experience, prestige, and emoluments of centuries, to be willing to extend to others a little similar advantage?” G. STEELE: *General Report for the year 1880, by Her Majesty's inspector on the schools inspected by him in the Preston District.*

Enunciada na Inglaterra, e em um documento oficial, esta afirmação do direito de todas as crianças ao ensino e do dever social de gratuidade da instrução comum merece especial atenção.



peito a peito, com os fatos, e que uma experiência prática exime dos excessos da rotina, bem como da tirania dos lugares comuns”. Já então não era nova esta evidência; porquanto vinte anos antes dissera Cousin: “É contraditório proclamar a necessidade da instrução primária, e não querer o *único meio capaz de realizá-la*”.

Discutir hoje a legitimidade jurídica da instrução obrigatória seria já uma lucubração meramente didática, e a vossa comissão não se dará a tão supérfluo esforço. O que releva mostrar, é que este princípio está hoje vitorioso, por assim dizer, em toda a superfície do universo civilizado, e que, segundo a mais irrefragável das induções experimentais, não há possibilidade de instrução popular sem a sanção da coercitividade legal.

Não filosofava Macaulay como ideólogo; discorria, pelo contrário, nos mais estritos limites da verdadeira prática e da observação universal, quando ligava ao direito de punir o de exigir a instrução.

Dever é do governo proteger-nos as pessoas e a propriedade, contra o que as possa por em perigo. Ora, a principal causa dos perigos que arriscam a propriedade e as pessoas, é a ignorância crassa do comum do povo. Logo, adstrito está o governo a curar de que o comum do povo não fique sendo grosseiramente ignorante. E qual vem a ser a alternativa? Todos reconhecem que a obrigação do governo é acautelá-lo, pelos meios possíveis, a nossa existência e fazenda. Mas, excluída a educação, que meio lhe deixais? Deixais-lhe apenas esses meios, que só a necessidade pode justificar, meios que infligem sofrimento formidável não só ao infrator, como aos inocentes que com ele têm vínculos. Deixais-lhe os fuzis e as baionetas, os troncos, os pelourinhos, a solidão celular das prisões, as colônias penais e a força. Vede, pois, em que termo se estabelece a questão. Temos um instituto, que, por anuência de todos, o governo deve realizar, e, para o realizar, não há mais que dois caminhos, um dos quais consiste em tornar os indivíduos melhores, mais ilustrados, mais felizes, e o outro em fazê-los infames e miseráveis. Pode, pois, haver dúvida a respeito de qual desses dois se deva preferir? Não será singular, não será quase incrível que homens pios e benévolos professem sisuda-

mente a doutrina de que o magistrado é obrigado a punir, negando-lhe, ao mesmo tempo, a obrigação de ensinar? Ao meu ver, é perfeitamente claro que quem tem o direito de enforcar, tem o de educar.<sup>57</sup>

Se, com efeito, *a priori* as mais simples noções de justiça autorizam a afirmar que a maior das enormidades concebíveis é impor o Código Penal, e não impor a escola, isto é, cominar, e punir, sem preparar a inteligência e os sentimentos do povo para conhecer a lei, prezar a ordem, avaliar a perniciosidade da infração, perceber a inferioridade moral que ela denuncia no delinquente, e adquirir horror ao estigma que a pena inflige ao condenado, – os fatos *a posteriori* demonstram cientificamente que o grau de difusão da cultura educativa exerce a mesma pressão sobre a escala da criminalidade, que o calórico impregnado na temperatura sobre a coluna termométrica.

Na Suécia, por exemplo, enquanto a população, de 1845 a 1864, crescia cerca de 25%, o número de delitos, que, na primeira dessas duas datas, chegara a 31.711, na última se reduzia a 21.599<sup>58</sup>, tendo assim descido 31,88%.

“Importa”, dizia, em França, ainda sob o segundo império, um documento oficial, “importa que o país se possua bem desta verdade: o dinheiro gasto com escolas é outro tanto economizado em prisões. [...]”

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo I, pp. 181-185)

<sup>57</sup> MACAULAY: *Speeches*, Leipzig, 1858. p. 237.

<sup>58</sup> HIPPEAU: *L'instruction publique dans les Etats du Nord*, p. 77.

### Da escola leiga

As relações entre o princípio da obrigação escolar e a consciência religiosa têm sugerido até hoje aos vários governos quatro soluções diversas:

- 1.<sup>a</sup> O ensino religioso professado obrigatoriamente, na escola, a todos os alunos pelo instituidor civil.
- 2.<sup>a</sup> O catecismo ensinado, na escola, pelo professor, mas facultativamente aos alunos que concorrerem a essa parte do curso.
- 3.<sup>a</sup> A religião excluída do programa escolar, mas lecionada, no edifício da escola, pelos ministros dos diferentes cultos, aos alunos que o quiserem.
- 4.<sup>a</sup> A instrução religiosa excluída do programa escolar e do edifício escolar.

Do régimen que subordina a escola aos dogmas de uma igreja, a genuína representante é a Espanha. Vítima do fanatismo religioso, impregnado, há tantos séculos, nas suas instituições e nos seus costumes, fiel à tradição católica de Carlos V e Felipe II, esse país esterilizado e convulsionado pela influência clerical, observa ainda a concordata de 1851, que assegura ao catolicismo a eternidade de um monopólio exclusivo sobre a consciência nacional, subjuga o Estado aos sagrados cânones, e impõe ao ensino público, desde a escola elementar até as faculdades superiores, a mais submissa docilidade à hierarquia da igreja romana<sup>59</sup>. Sob essa legislação anacrônica, o professor é um serventuário da sacristia, e a

---

<sup>59</sup> Art. 1.<sup>º</sup> *La religión católica apostólica romana, que con exclusión de qualquiera otro culto continua siendo la unica de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. C. con todos los derechos y prerogativas de que debe gozar, segun la ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones.* Art. 2.<sup>º</sup> *En su consecuencia, la instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas ó privadas de qualquiera clase, será en todo conforme à la doctrina de la misma religion católica; y a este fin non se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas (Concordato celebrado entre S. S. el Sumo Pontífice Pio IX y S. M. C. doña Isabel II)*

infância escolar um rebanho de catecúmenos do clero. Coerente, na dedução das conseqüências do princípio que tira à escola o seu caráter puramente humano, e reconhece a uma igreja, como encarnação do espírito de Deus, um papel essencial na elaboração de cada inteligência, desde a primeira fase da educação que a tem de formar, o absolutismo beato e imoral de Isabel II submetia uniformemente ao mesmo programa, e avassalava à mesma inspeção – ao programa católico e à inspeção clerical – o ensino público e o ensino particular.

Ainda restringido ao ensino público, uma vez que esse ensino se imponha aos destituídos de recursos para se inscreverem nas escolas retribuídas, esse regime seria a fórmula mais completa da servidão da consciência, o corolário mais odioso do exclusivismo das religiões oficiais. Proteger uma igreja à custa de contribuintes que a repelem é um atentado à propriedade; fundar incapacidades políticas sobre distinções de fé religiosa, é a imposição de um estigma à probidade das almas sinceras e a decretação de honras públicas a uma hipocrisia convencional; obrigar à escola, e fazer dela a agência de propaganda de uma seita, é cometer a suprema violência contra a humanidade e o direito: é suprimir a família, substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre, e asfixiar à nascença a liberdade moral, abolindo a individualidade e a consciência, feridas de morte, na criança, pela compressão uniforme de um símbolo religioso entronizado na escola.

Logo, se fizerdes obrigatória a intrução elementar, não podeis, sem a mais abominável tirania, compreender na parte obrigatória do seu programa a lição de dogma.

A força das influências ultramontanas, naquele país, não permitiu que, na tentativa de reforma iniciada pelo governo em 1876, e ilimitadamente sustada em 1878, se respeitasse esse princípio cardinal de direito. Ainda nesse projeto se dispunha:

*La doctrina católica es parte esencial de la enseñanza y educación en las escuelas de primeras letras.*<sup>60</sup>

Verdade seja que se acrescentava logo após:

*Podrán fundar-se escuelas especiales destinadas a los hijos de los que profesen cultos disidentes.*

Esta concessão, porém, que aliás se inculca em nome da tolerância religiosa, encerra em si, sob mesquinhas atenuantes, o princípio da separação teológica e do monopólio clerical. [...]

O decreto de 19 de abril inaugura entre nós o mesmo regímen, estatuinto, no art. 4.º § 1.º: “Os alunos acatólicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa, que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino de outras disciplinas”.

Pareceu, porém, à comissão não existir motivo nenhum, para não darmos um passo mais adiante, instituindo a escola simplesmente leiga, sem, todavia, excluir das casas escolares o ensino religioso, professado, fora e sem prejuízo da aula, pelos representantes de cada confissão. [...]

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo I, pp. 269-271; 279-280)

---

<sup>60</sup> *Projeto de bases presentado a las cortes por el Sr. Ministro de Fomento, Conde de Toreno, en 29 de Diciembre de 1876 para la formación de la ley de Instrucción pública de acuerdo con consejo de Instrucción pública. Base novena.* Quanto ao ensino secundário, porém, o projeto de reforma rompia com a concordata de 1851, neste artigo: “*La religión y la moral católica se comprenderán en la segunda enseñanza; pero los hijos de los que profesen religión distinta, previa declaración de sus padres, no tendrán obligación de asistir a la clase de la respectiva asignatura*”. Adotando as ideias da proposta ministerial, a comissão do congresso dos deputados fundamentava-o assim: “*Consecuencia ineludible de la tolerancia religiosa establecida en la constitución y de preceptuarse que la doctrina católica sea parte esencial de la enseñanza de primeras letras es consentir que los disidentes del culto católico puedan crear escuelas especiales para ellos, sin que por esto les sea lícita la propaganda. Del propiomodo, y comprendiéndose entre las asignaturas de la segunda enseñanza la religión y moral, ha sido necesario conceder á los disidentes la dispensa de asistir á la respectiva clase*”. Dictamen de 12 de Mayo de 1877.

### Liberdade de ensino

Há quase setecentos anos, os burgueses da cidade de Gand obrigavam o seu conde a sancionar um regulamento, entre cujas provisões se estatuiu que “quem quer que reunisse a vontade, a aptidão e os meios, podia abrir escola de *pleno direito*, sem que a ninguém assistisse o de embargar-lho”.

A ideia consagrada nesse ato do município belga em 1192, e já antes, desde começo do século XII, firmada no da Ypres, é a fórmula de uma das primeiras liberdades humanas: a liberdade de ensino.

A Revolução Francesa, representada pelos mais liberais dentre os espíritos que a ilustraram, reconheceu, e proclamou esse direito. “Se todos têm o direito de receber os benefícios da instrução”, escrevia Talleyrand, na sua célebre memória lida à constituinte quase nos últimos dias da sua existência,

todos têm reciprocamente o direito de concorrer para os derramar; porque é da concorrência e da emulação entre os esforços individuais que resultará sempre o maior proveito... Todo privilégio é de sua natureza odioso, e um privilégio em matéria de instrução fora ainda mais odioso e mais absurdo.<sup>61</sup>

Mirabeau enunciava, num escrito póstumo, a mesma opinião, em termos assinalados com o cunho do seu profundo bom senso e da sua impressiva originalidade. “Todo o homem”, dizia ele,

possui o direito de ensinar o que sabe *e, até, o que não sabe*. A sociedade não pode assegurar os particulares contra as charlatarias da ignorância, senão com o uso de medidas gerais, que não lesem a liberdade.<sup>62</sup>

Condorcet, em páginas ardentes, que fazem pensar no “cordeiro furioso (*le mouton enragé*)”, (para lembrar aqui o epíteto, com que os contemporâneos figuravam essa fisionomia original, de uma suavidade inalterável, cobrindo como a neve de um vulcão, o espírito

---

<sup>61</sup> *Rapport et exposé*, p. 9.

<sup>62</sup> *Travail sur l'instruction publique*. Paris, 1791. p. 17.

do mais destemido reformador), reivindicava, perante a Assembleia Legislativa, o direito próprio a todos os cidadãos “de fundarem livremente institutos de ensino”.<sup>63</sup> É grande, nestes assuntos, a autoridade do homem ilustre, em quem os mais idôneos juizes reconhecem hoje “o primeiro pedagogo da revolução francesa”.<sup>64</sup>

“A independência da instrução”, discorria esse escritor,

faz de algum modo parte dos direitos da espécie humana. Pois que o homem recebeu da natureza uma perfectibilidade, cujas incógnitas raías estendem-se, se é que existem, muito além do que até agora podemos conceber; pois que o conhecimento de novas verdades é o meio, que ele possui, de desenvolver essa benfazeja faculdade, origem da sua ventura e da sua glória, que poder teria o direito de dizer-lhe: aqui está o que cumpre saberdes; eis o termo onde haveis de parar? Uma vez que só a verdade é útil, e todo o erro é um mal, com que direito um poder, fosse qual fosse, ousaria determinar onde jaz a verdade, e onde reside o erro?... Demais, a própria constituição francesa nos impõe essa independência como rigoroso dever. Ela reconhece que a nação tem o direito inalienável e imprescritível de reformar todas as suas leis. Logo, quis que, na instrução nacional, tudo estivesse exposto a um exame rigoroso... Teve, portanto, em mira que todas as teorias políticas se pudessem ensinar, e impugnar; que nenhum sistema de organização social se oferecesse ao entusiasmo ou a preconceitos; que, pelo contrário, todos se apresentassem à razão como combinações diversas, entre as quais cabe a cada um o direito de escolher. Ora, teríamos efetivamente respeitado essa independência inalienável do povo, se nos atrevêssemos a fortificar certas opiniões particulares com todo o peso que lhes pode grangear um ensino geral, e a autoridade que arrogasse a si o direito de escolher essas opiniões, não teria realmente usurpado uma porção da soberania nacional?<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> CONDORCET: *Rapport et projet de décret sur l'organisat. génér. de l'instruction publique*, pág. 66.

<sup>64</sup> COMPAYRÉ: *Histoire crit. des doct. sur l'éduc. en France*. Tom. II, pág. 307. Ver, acerca das idéias concernentes à reforma da educação pública durante a revolução francesa: HIPPEAU: *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. Paris, 1881; ALBERT DURUI: *L'instruction publique et la Révolution*. Paris, 1882.

<sup>65</sup> *Rapport*, pp. 70-75.

Daunou, no seu relatório à Convenção acerca da reorganização geral do ensino, relatório que serviu de base à Lei de 3 Brumário, ano IV, e que Guizot eleva, quanto ao espírito liberal, acima dos de Talleyrand e Condorcet<sup>66</sup>, tomava este ponto de partida: “Assentamos entre nós: liberdade de educação doméstica, liberdade dos estabelecimentos particulares de instrução; e acrescentamos: liberdade de métodos”.<sup>67</sup> Daí o art. 31 daquela reforma, que estabelecia: “Assiste aos cidadãos o direito de formarem estabelecimentos particulares de instrução, ou associações livres com o fim de contribuir para o adiantamento das ciências, letras e artes”.

A tradição, portanto, das três grandes assembleias revolucionárias, esse gênio impessoal da revolução que sobrepassava aos eclipses dessa época prodigiosa, firmou profundamente, no berço das ideias que constituem a essência da nossa organização constitucional, o princípio da liberdade de ensino.

A vossa comissão não hesita em declarar que abraça esta liberdade em toda a sua plenitude.

Primeiramente, não cremos na eficácia da força, para impor, ou exterminar ideias, para impedir que o ensino se torne direção das aspirações, dos sentimentos, das correntes morais e intelectuais, que preponderam em cada época no espírito humano. É bem digna de recordar sempre, a este propósito, aquela expansão íntima, aquela eloquente confiança do déspota cujas invasões foram, inconscientemente, no começo deste século, o maior instrumento de propagação das ideias liberais pela Europa. No zênite dessa onipotência, que representava a mais deslumbrante glorificação imaginável da força servida pelo gênio e pela fortuna, ele, Napoleão, em 1808, no ano mesmo em que fundou a Universidade Imperial, confessava, na intimidade, ao seu grão-mestre, a esterilidade do monopólio que organizava e a impotência da espada

---

<sup>66</sup> GUIZOT: *Mémoires*, tomo. III, p. 24.

<sup>67</sup> *Moniteur*, de 3 brumário, ano IV.



que o sustinha: “Sabeis, Fontanes, o que mais me admira no mundo? *É a impotência, da força, para fundar qualquer coisa.* Só há duas potências no mundo: a espada e o espírito. Com o andar do tempo, é sempre o espírito quem desbarata a espada”.

E deveremos supor que, nessas conjurações da força contra o espírito, as impertinências de um regulamento valham mais do que o prestígio do gládio vitorioso?

Ora, toda a teoria que tende a inaugurar nominalmente a liberdade de ensino, cerceando-a parcial ou radicalmente por meio de restrições mais ou menos arbitrárias, tem por base essa confiança estulta no poder organizador e criador da força.

Que é, de feito, o Estado? Um sistema, uma escola, uma opinião, uma filosofia, um culto, uma verdade? Não, sem dúvida nenhuma. O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem, ou triunfam. Transpondo esse termo, exorbitando do círculo onde se lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do indivíduo na sua tranquilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo esses limites, já o Estado não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interesse de todos, em apoio do direito de cada um; desaparece-lhe esse caráter impessoal, que constitui a sua eminência e a sua legitimidade, para deixar em relevo, descoberto, nu, em todo o odioso das paixões pessoais, ou do espírito de parcialidade que o anima, o grupo, mais ou menos numeroso, dos homens que governam. Se o Estado não tem fé, nem escola, essa neutralidade, igualando às de todos a religião e a opinião dos homens que atualmente ocupam as posições supremas, é a segurança

imparcial de todas as escolas e de todas as crenças; mas, se é legítimo que o Estado tenha um molde obrigatório para o culto, ou para o ensino, longe de assentar, com isso, a perpetuidade eterna de uma verdade, não estabeleceréis senão a inamovibilidade da intolerância.

Exercida ontem pela Inquisição em nome da infalibilidade da Igreja, se-lo-á amanhã pelo materialismo sob a invocação da certeza científica. Cada símbolo de fé, cada preocupação de sistema, cada bandeira de partido terão a sua vez, o seu reinado, o seu século, em que empunham a arma do radicalismo reformador, para esmagar implacavelmente o adversário, que, pouco antes, com o mesmo instrumento, os esmagava. Porque, cumpre tê-lo em vista, o princípio da opressão é um só, é o mesmo, nas mãos de Torquemada, ou de Robespierre, dos dominicanos, ou dos convencionais: o que varia é unicamente o interesse a que serve, nesta ou naquela ocasião. Todos apelam para *a consciência* do Estado, todos lhe supõem *uma alma*, capaz de crer ou negar a Deus, de filiar-se à escolástica de S. Tomaz ou às conclusões ateísticas da indução experimental.

E, se o Estado tem realmente essa consciência, susceptível de religiosidade ou irreligiosidade, essa alma de filósofo, – todos os que a invocam, nos extremos diametralmente opostos da irreligião e da piedade, todos, uns contra os outros, têm ao mesmo tempo razão. É absurdo, está claro. Mas um absurdo há de determinar outro. O Estado é o governo exercido pela maioria ou minoria da nação. Que há de ser, pois, enquanto à religião e à verdade, a consciência do Estado, o credo do Estado, a convicção do Estado, senão o conjunto ou a resultante das convicções, dos credos e das consciências que compõem a minoria ou a maioria governante? [...]

O substitutivo, como o decreto de 19 de abril, não admite os diplomatas de capacidade e moralidade, a autorização prévia e a superintendência do Estado nas escolas particulares. [...]

A organização inteligente e sincera da estatística escolar exige do Estado sacrifícios, cujo bom êxito o interesse particular não

tem o direito à sua contribuição. A liberdade de ensinar não é a liberdade de ocultar o que se ensina. [...]

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo II, pp. 1-6; 24;28)

### Métodos e programa escolar

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica.

Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpre *criar* o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender.

A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade, com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar “o divino prazer de conhecer”<sup>68</sup>,

a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada.

O primeiro atentado que contra ela, contra a sua existência normal, contra os seus direitos indefesos cometem o mestre e o méto-

---

<sup>68</sup> SANTO AGOSTINHO.

do, é esquecerem no aluno a existência de um corpo com as mais imperiosas de todas as necessidades. A escola olvida, ignora que a educação não atua sobre elementos impalpáveis, que a sua influência se exerce contínua e diretamente sobre a saúde do organismo.

O homem é um resultado moral do cérebro que a educação lhe formou. Para o mais intransigente dos espiritualistas, esta verdade é de um caráter tão inelutável, quanto para os que não admitem a alma imaterial. Quer vejamos no pensamento um fato puramente animal, uma secreção da substância orgânica, uma expressão de simples alterações moleculares; quer o reputemos a manifestação de um princípio superior à criação visível, imortal entre as criaturas mortais, – um ponto há, em que todas as opiniões hão de chegar necessariamente a uma consequência comum: é que as funções do espírito, *neste mundo*, dependem tão direta e absolutamente da integridade das funções cerebrais, quanto da integridade do aparelho gástrico a vida da nutrição. Do mesmo modo que um estômago arruinado não se presta a digerir, um cérebro arruinado não se presta a pensar. A educação, portanto, está *fundamentalmente* subordinada à fisiologia. Há de “estudar as condições do órgão pensante em relação ao pensamento, precisamente como o fisiólogo estuda o olho nas suas relações com a vista”.<sup>69</sup>

Os métodos dominantes, porém, estão em hostilidade aberta com as exigências desse fator decisivo na vida humana. O cérebro humano,

esse engenho de algumas polegadas apenas de diâmetro, cujo peso, termo médio, não passa de quarenta e nove onças, mas cujas células e fibras se contam por centenas de milhões, variando, em espessura, de um milionésimo (1/1.000.000) até um trecentésimo (1/300.000) de polegada; esse engenho, onde cada polegada quadrada da substância cinzenta fornece o *substractum* à evolução, pelo menos, de oito

---

<sup>69</sup> “... *studying the conditions of the thinking organ in connection with thought, just as we study the eye in its relations to sight.*” HOLMES, O. W.: *Mechanism in Thought and Morals*, p. 8.

mil ideias impressas e distintas, e cuja substância total alimenta a evolução e impressão de dezenas de milhões de ideias, que tem o poder de reavivar sob a ação do estímulo apropriado; esse engenho, várias de cujas partes são sensíveis a inumeráveis vibrações por segundo; esse engenho que transmite a sensação, a emoção, o pensamento, a vontade por fibras distintas, cuja prontidão tem sido sutilmente medida por frações de segundo; esse engenho, esse mecanismo capaz de operar esses e outros prodígios, sem consciência de atrito, dor, ou turbação, contanto só que o deixemos elaborar-se convenientemente, sem intervirmos na sua ação normal”<sup>70</sup>,

esse órgão admirável, o maior assombro da criação orgânica, – no período mais melindroso da sua existência, na idade da sua formação, quando todo o constrangimento à liberdade das suas funções, à expansão natural das suas forças em gérmen, obra fatalmente sobre o seu destino e, portanto, sobre o destino do homem, que ele tem de governar, é submetido pela escola a um processo de coação tenaz, de sistemático atrofiamento. Qualquer de nós, sem muito esforço, encontrará em si os vestígios indeléveis dessa influência daninha, que deixa vincados para toda a vida ainda os espíritos mais felizes, os que têm a fortuna de vir a perceber algum dia o mal, reagir contra ele.

O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória. Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional. Da curiosidade nasce a atenção; da atenção a percepção e a memória inteligente.

Ensinar a quem não tem a curiosidade de aprender, é semear um campo que não se arrou. Contenta-se o professor inábil de apresentar aos discípulos a lição, e verificar mais tarde se a não esqueceram. Assim, aqueles cuja memória é pronta e tenaz, conservam o espírito num estado meramente passivo, como o indivíduo que, andando muito tempo exclusivamente de palanquim, acabasse por perder quase de todo o uso das pernas. Depois espantam-se de que pessoas *tão bem*

---

<sup>70</sup> EDWARD, H.; CLARKE, M. D.: *The building of a brain*, pp. 29-31.

*ensinadas, e de tanta facilidade no aprender e recordar, não venham a ser homens hábeis; coisa tão razoável quanto supor que uma vasta cisterna, porque uma vez se encheu, se houvesse de transformar em fonte perene.*<sup>71</sup>

Este vício tão apropriadamente caracterizado pelo arcebispo Whately, é, ordinariamente, menos um sinal da incapacidade do mestre, do que uma expressão da impropriedade do método.

Esse método é o que cumpre erradicar. Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. Por ele o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução estéril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira massa inerte-mente plástica, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as retiver na mente, que mais pronta e exatamente as desdobar a uma pergunta do questionário adotado, esse a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe.

“A maior parte das crianças e mancebos” (dizia Stuart Mill, referindo-se a um estado de coisas aliás notavelmente superior ao nosso)

em cujo espírito se introduziu muita cópia de noções, vem a ficar, não fortalecida, mas ajoujada nas suas faculdades mentais. Repletos de fatos, opiniões e frases alheias, que suprem, nesses espíritos, o poder de formar opiniões próprias, – muitos filhos de homens eminentes, que se não forraram a sacrifícios por educar a prole, crescem meros papagueadores (*parroters*) do que lhes ensinaram, incapazes de orientarem-se fora da calha que essa educação lhes traçou. Não foi, porém, essa educação de empachamento (*cram*), a que eu tive. Meu pai nunca

<sup>71</sup> ARCH. WHATELY: *Annotations on Bacon's Essay "of Studies"*. Apud GALLOWAY. p. 167.

admitiu que a minha instrução degenerasse em mero exercício da memória. Antes forcejou sempre, não só para que o desenvolvimento da inteligência acompanhasse invariavelmente lado a lado o curso do ensino, como para que, em sendo possível, o precedesse. Não se me dizia coisa nenhuma, que eu pelos meus esforços pessoais pudesse descobrir; deixando-se-me apurar toda a minha diligência, para atinar, por mim mesmo, o que devia aprender.<sup>72</sup>

O *método* da escola, entre nós, é precisamente o oposto do adotado por James Mill na educação de seu filho; e os menos infelizes frutos do ensino, em nosso país, raríssima vez se avantajam em qualidade ao que Stuart Mill averbou de criar papagaios, e empanzinar o entendimento.

Para formação completa do nosso juízo, buscamos estudar a situação real das coisas no Município Neutro. O relator da vossa comissão teve o desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, este desgraçado achaque. Por via de regra os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a pátria e contra a humanidade a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados, – num sistema em que a adoção importa, de fato, um verdadeiro privilégio.

Nas escolas municipais, por exemplo, que são das menos mal organizadas nesta capital, corre como livro de leitura e doutrina um *catecismo*, que apontaremos, entre outros, como espécimen do gênero de instrução usual no país. O relator da comissão ouviu examinar por ele alguns discípulos, naturalmente escolhidos pelo mestre dentre os mais aproveitados; e o objeto das perguntas, o modo de interrogar, a natureza das respostas, tudo qualifica o estado lastimoso do ensino: a inépcia na escolha do manual, o cativo doloroso do mestre ao formalismo do compêndio, a inconsciência automática do aluno.

---

<sup>72</sup> STUART MILL, J.: *Autobiography* (6.th edit.) London, MDCCCLXXIX. p. 31.

Imaginaí, numa das páginas do livro privilegiado, este tópico: “A lembrança dos benefícios de José já se tinha apagado; porque de ordinário os homens se esquecem depressa do bem que lhes fazem”.

O professor, acertando de abrir o compêndio nesta passagem, sabeis como inquirir à criança? Ouvimos-lhe esta pergunta:

– “De que é que os homens se esquecem depressa?”

E o pobre aluno tem de reproduzir maquinalmente, em resposta:

– “Do bem que lhes fazem”.

Noutro lugar, reza o texto:

– “Os empregos de juiz e sumo sacerdote não costumavam-se reunir na mesma pessoa?”

Já se prevê a resposta.

– “É fora de dúvida que podemos pedir a Deus a conversão de um pecador, e interceder pelos que sofrem”.

Pergunta:

– “Que é o que está fora de dúvida?”

– “O homem deve dar uma existência legítima a seus filhos”.

– “Que deve o homem dar a seus filhos?”

Se ao menos essas interrogações se seguissem à leitura dos trechos a cujo sentido se ligam, compreender-se-ia nelas o pensamento de sondar a força de compreensão, mais ou menos pronta, mais ou menos fiel, do aluno. Formuladas, porém, ao acaso, representam o mais disparatado jogo de memória.

Temos diante de nós um *Curso completo da doutrina cristã*, aprovado pelo conselho superior para as aulas do governo imperial. Compulsai-o, e deparareis lances como estes:

“Os sacramentos são uns grandes canais que a divina misericórdia dispôs, para por eles conduzir as águas da vida eterna, que mana das sagradas chagas do Salvador, e com elas regar as nossas almas”.

Figure cada um, de si para consigo, a situação da miserazinha inteligência infantil, ante este excerto de sermão, ministrado



como substância nutritiva à avidez desse espírito em formação; ante esses tropos da retórica teológica, propinados a uma criatura que quer ver, sentir, perscrutar, perceber: essas chagas que manam água, essas almas que se irrigam, essa vida eterna, o reservatório do líquido santo para as almas e para as chagas do Salvador, esses sacramentos-canais, portento hidráulico da misericórdia divina. Imaginai a criança, perplexa, atônita, em presença desse fraseado, que temos a infelicidade de entender tão pouco quanto ela, e que o autor provavelmente entenderá tão pouco quanto nós. À confusão se seguirá a fadiga, com a fadiga entrará pelo espírito a distração. Mas o autômato trabalha, e a memória carrega mais um pedregulho para o seu fardo. É o que se quer.

Aqui tendes outra amostra:

“Há muita diferença entre Maria, Jeremias e São João Batista, que, como diz a Sagrada Escritura, foram santificados desde o seio da sua mãe, mas só depois de terem eles contraído a mancha original como os outros homens”.

E ainda:

Indulgência vem a ser a remissão válida diante de Deus da pena temporal devida pelos pecados pessoais já perdoados quanto à culpa e pena eterna, e que fora do sacramento o legítimo superior concede, fazendo aplicação do tesouro da igreja, em favor dos verdadeiramente arrependidos e que cumprem certas condições impostas.

De toda esta aravia metafísica que ideia apurará o menino? Que sentimento, a não ser o enjoo do estudo e o horror à escola?

Poderíamos multiplicar ao infinito os exemplos.

De um livrinho dos mais recentes, cujo título indica no autor a persuasão de haver reunido para o ensino da infância um verdadeiro escrínio de joias intelectuais, descobrimos, logo à primeira página, este período, que dá cópia do mais:

“A função do governo é antes negativa que positiva e ativa, e reduz-se em grande parte a um sistema de proteção, proteção da vida, da liberdade, da propriedade.”

Esta lição, que parece destacar-se de um tratado de alta filosofia política, é nem mais nem menos que o introito de um livro de leitura para a puerícia, licenciado pela chancelaria das aprovações oficiais, e recomendado como um conjunto de “noções de assuntos úteis, *mui elementarmente* expendidas”.

No decurso dele há pensamentos como este:

“A cadeia do exemplo abrange todas as idades na sucessão infinita dos seus anéis, e a admiração, mãe da imitação, perpetua através dos séculos a verdadeira aristocracia – a do gênio.”

Será elegante a frase e primoroso o lavor literário. Será. Mas deveras é esse o estilo inteligível entre crianças? Haverá uma só, dentre elas, que, por entre essas imagens e formas abstratas, fixe uma ideia, acrescente ao seu cabedal uma novidade? A noção de perpetuidade, a de infinito, a de gênio, a de aristocracia, essa cadeia que reúne todas as idades nos seus elos invisíveis, a personificação de dois sentimentos ligados entre si pelos vínculos de descendência e paternidade serão, como o autor presume, elementos acessíveis às faculdades perceptivas de um menino?

Quando se abalançam até à região da ciência, e pretendem afeiçoá-la às forças intelectivas da criança, eis como essas obras *escolares* se tornam *transparentes* ao entendimento rudimentar da puerícia:

Os produtos gasosos, que precedem, e acompanham as erupções, são: no período mais ativo – *clorureto e sulfato de sodium*, depois – *carbonato e clorureto de ammonium*; decrescendo a atividade – *óxido de carbono, ácido carbônico, água e hidrogênio sulfurado*, que se decompõem, produzindo o enxofre, e constituindo assim as *sulfataras*. Finalmente – *ácido carbônico* e água.

Isto, que qualquer aí tomaria por um trecho destacado dentre os apontamentos de um químico, é nem mais nem menos que um complexo *elementar* de noções *úteis* às inteligências ainda em embrião! Tem ideia o menino do que vêm a ser os cloruretos, distingue o carbono dos sulfatos, conhece o *calcium*, o *ammonium*, os óxidos? Que importa! Fartar, atestar, engurgitar a memória, eis a questão.

Quem não se tiver dado ao trabalho de estudar intimamente este assunto, desconfiando das aparências, e penetrando até ao fundo ingrato da realidade, não sonha, sequer, o que vai de incrível entre os abusos desse sistema e de pernicioso na sua influência.

Acabais de ver como se procuram inculcar à puerícia noções *elementares* de ciências naturais. Julgai agora como se professa, em escolas brasileiras, a história e até a *mitologia*. Foi num exame escolar que o relator da vossa comissão ouviu estas perguntas:

- “ – Qual o primeiro donatário de Santo Amaro?
- A quem tocou primeiro a capitania de São Vicente?
- Qual o primeiro donatário de Ilhéus?
- Quantos reis espanhóis governaram o Brasil?
- Qual é o animal que a mitologia figurava com três cabeças?
- Qual foi o guerreiro que arrastou três vezes o corpo do seu inimigo vencido em torno dos muros de uma cidade tão célebre quanto desgraçada?”

A prontidão em responder sacramentalmente a estas questões, sacramental e enfaticamente dirigidas, constituía para os mestres a medida do aproveitamento dos alunos; enquanto para nós, para o observador atento e condoído, era o mais manifesto sintoma da incompetência dos mestres, aos quais, aliás, devemos dizer, não faltava estudo, talento e vocação (tanto pode, ainda nas inteligências bem formadas, a força da rotina!)

Destruída assim nas crianças a curiosidade natural, perdem de todo o hábito de procurar o sentido às palavras, que repetem. Aprendem por livros, onde se lhes fala no *pecado original, atual, mortal, e venial*, em *igreja militante, paciente e triunfante*, em *jejum natural e eucarístico*, em *latria, dulia e hiper-dulia*, em *graça atual, habitual e santificante*, em *indulgência parcial e plenária*, em *impedimentos impedientes e dirimentes*, em *matéria e forma dos sacramentos*. Desacostumam-se, porém, de pensar, ao ponto de não discernirem, nas expressões mais frequentes e comezinhas no uso diário das lições, o nexos que as prende aos fatos e às coisas mais triviais e ordinárias da vida. “Lembro-me”, diz um grande escritor americano,

de uma menina, perfeitamente desenvolvida no estudo escolar da geografia e astronomia, que ficou espantada um dia, ao saber que o chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da terra.<sup>73</sup>

O pasmo desta criança é o de todas as vítimas da educação mecânica, ao começarem a perceber, já tarde, os primeiros traços da realidade, através das palavras convencionais e dos fatos desconexos aglomerados a esmo na inteligência nascente.

Dickens esboçou este sistema que é a explicação da esterilidade de muitas épocas e da inanidade de muitos povos, num dos seus quadros admiráveis pelo espírito, pela filosofia e pela verdade. Todos nós aprendemos, e a geração que nos há de suceder, está aprendendo ainda, pelo processo do Dr. Blimber e sua filha Cornélia na educação do pequeno Paulo Dombey.

A livraria do nosso amiguinho abarcava um pouco da língua vernácula e seu bocado de latim, nomes de coisas, declinações de artigos e substantivos, exercícios, regras preliminares, um nada de ortografia, qualquer relancear de olhos pela história antiga, um pestanejar da moderna, alguma tabuada, duas ou três noções de pesos e medidas e certas informações gerais. Quando Paulo chegou a decifrar o número dois, deu fé de que já não tinha lembrança do número um; dos restos embutiui-se-lhe mais tarde o número três, que resvalou à soma de quatro, até que este se atrapalhasse, embaraçando-se na ideia de dois. De modo que, no espírito da criança, ficaram a oscilar como assuntos de controvérsia (*open questions*) as questões de saber se vinte Rômulos compõem um Remo, se *hic haec hoc* e um arretel são uma e a mesma coisa, se o verbo concorda sempre com um antigo bretão, se três vezes quatro fazem *Taurus*, ou um toiro.

Este caos é o resultado natural do sistema praticado geralmente nos países como o nosso, onde a renovação ainda não principiou. Pela vista a memória do menino é submetida à ação direta dos textos do compêndio, como a lâmina de uma fotogravura aos raios do Sol. Pelo ouvido sofre longa e reiteradamente a influ-

<sup>73</sup> GEORGE, H.: *Progress and Poverty*. New York, 1882. p. 276.

ência do ensino formalista do mestre, como superfície inerte de um fonógrafo exposta à impressão da voz. O resultado seria soberbo, magnífico, se a rotina houvesse descoberto o meio de aplicar à educação humana os métodos de reprodução industrial das imagens e perpetuação mecânica dos sons. Mas, como a natureza invencivelmente repele esta afinidade entre os dois processos, o efeito inevitável do sistema puramente mnemônico é o mais extravagante, o mais tumultuário, o mais desastrado atropelo de fórmulas e palavras no cérebro da criança.[...]

Lubbock, profligando o ensino árido, “livresco (*bookish*)” ministrado em certas escolas<sup>74</sup>, queixa-se de que os métodos em voga descansam excessivamente na memória e muito pouco na razão; de que façam demasiado uso dos livros e mui pouco das coisas; de que sacrifiquem a educação à instrução; de que confundam o ensino pela leitura com a ciência real; de que, em vez de afazerem o espírito a obrar com liberdade e discrição, obstruam o mecanismo do cérebro humano com uma poeirada de fatos, confiados, quando muito, à memória, enquanto o que cumpria, seria convertê-los em “parcela integrante do espírito da criança”.<sup>75</sup> O ilustre vice-chanceler da Universidade de Londres reclama o uso de métodos mais vivos, mais inspirados nas necessidades da vida (*more life-like*), e condena como “o grande perigo da educação esse reinado supremo e essa idolatria do ensino pedantesco”.<sup>76</sup>

Pois bem: essa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola ao liceu, do liceu às faculdades. Passa da cartilha aos pontos de exame, dos pontos de exame às postilas acadêmicas. É do nosso país que se poderia dizer, com a mais

---

<sup>74</sup> LUBBOCK, J.: *Addresses, Political and Educational*. London, 1879. p. 70.

<sup>75</sup> *Ib.*, p. 96.

<sup>76</sup> *Ib.*, pp. 97-8.

rigorosa justiça, o que menos justamente asseverava, há anos, da França, a parcialidade de um aliás eminente escritor alemão:

O ensino de cor pratica-se desde as ínfimas até às mais altas classes, e na mais ampla escala. Uma lição de história cifra-se em aprender uma série de datas, sem as verificar, e em adotar sem exame opiniões formadas por outros. Repetir uma feira de nomes de cidades e montanhas, especialmente das subdivisões e cidades principais do país, eis uma lição de geografia. A física e a química estudam-se, sem experimentar, a história natural, sem observar. E, ao cabo, algumas fórmulas escolásticas, lógicas, psicológicas e metafísicas rematam o curso, e completam a instrução.<sup>77</sup>

Já Bacon fazia votos para que se reprimisse o abusos dos compêndios.<sup>78</sup> Entre nós, porém, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino ressent-se do mais vivo apetite de realidade<sup>79</sup>; e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã. Tem sede de ideias concretas; e alimentam-na de abstrações impalpáveis. Carece energicamente de conhecer; e todo o ensino que lhe ministram gira num círculo em que o entendimento infantil não penetra, e as mais das vezes não pode penetrar, o espírito das lições que lhe recitam. Frases e ideias inverificadas ou inverificáveis: eis toda a nutrição intelectual que essa tradicional pedanteria proporciona à puerícia, sequiosa de saber positivo, de conhecimento prático das coisas. Quando vemos a mente juvenil assoberbada de generalidades, antes de possuir nenhum dos dados concretos a que elas se referem; quando vemos as matemáticas admitidas sob a forma puramente racional, em lugar da forma empírica, por onde o menino devia principiá-las, como as principiou a espécie humana; quando vemos um estu-

<sup>77</sup> HILLEBRAND, K: *France and the French in the second half of the nineteenth century*. Londres, 1881. p. 50.

<sup>78</sup> *The works of Francis Bacon*. Edit. by J. Spedding. R. L. Ellis and Douglas D. Heath, v. III. Londres, 1876. p. 416 n.

<sup>79</sup> *The young have a strong appetite for reality*. JOHN STUART BLACKIE. Apud. GALLOWAY: p. 79.

do tão abstrato como a gramática incluído entre os primeiros, e não entre os últimos<sup>80</sup>; quando encontramos, em suma, a escola reduzida à mnemonização passiva, à recitação material e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza; quando vemos as gerações nascentes mirrarem sob a influência desses métodos abomináveis, – desta semente oca, crestada pela educação, que a devia fecundar, não podemos esperar senão uma nacionalidade estéril, depauperada, valetudinária, amanhada para todas as humilhações e todas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências, e dirigir o curso.

O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que

o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*); em que a instrução, em vez de ser, para o preceptor e o discípulo, um mútuo incômodo, seja um prazer comum, satisfazendo, na ordem apropriada, às faculdades, cada uma das quais veementemente aspira a uma instrução apresentada sob a devida forma.<sup>81</sup>

A escola reformada há de ser absolutamente a antítese da escola atual. A escola atual prescinde absolutamente do corpo e do espírito; desconhece as leis fatais do desenvolvimento fisiológico da criança; e, em vez de contribuir, por meio de cuidados inteligentes, para a evolução natural da vida orgânica durante a primeira idade do homem, não atua sobre ela senão como uma das influências mais perniciosas, uma das mais ativas agências da depauperação da espécie. Cuida espiritualizar a educação, desconhecendo o papel primário deste elemento na educação moral e na educação intelectual. A natureza, porém, não abre mão dos seus direitos. A higiene do corpo e a higiene da alma são

---

<sup>80</sup> HERBERT SPENCER: *The principles of Sociology*. New-York, 1878. Vol. I, pág. 110, § 51.

<sup>81</sup> *Ib.*, p. 797.

inseparáveis. A ciência clama, com as provas mais irrefragáveis em punho: a inteligência, neste mundo, carece tanto do cérebro, como as funções respiratórias do pulmão. O cérebro depende tanto do avigoramento geral dos órgãos que o alimentam, quanto o fruto da árvore que o brotou. Ora, nós precisamos de um cérebro são, tanto para reger uma casa quanto para capitanear um navio, tanto para guiar bem a família, quanto para presidir acertadamente a um congresso, tanto para as mínimas, quanto para as máximas obras humanas; além de que, em ambos os sexos, o cérebro é o conservador da força e o prolongador da vida. À sua importância como órgãos do entendimento, da volição e da energia espiritual, acresce que a força evolutiva dele, mais que a força evolutiva de outro qualquer órgãos, é o que habilita o homem e a mulher a suportarem os encargos, e cumprirem os deveres da existência; e com o seu concurso, melhor que com o de toda a medicina, é que se “vencem os males da carne”.<sup>82</sup> Logo, conclue perfeitamente a ciência,

*a construção do cérebro é o grande problema social destes tempos; e aos preceptores incumbe larga parte na solução. Resolvido este, fácil será liquidar os outros; porquanto o cérebro humano é a última, a mais sublime, a ‘consumada flor’ do desenvolvimento da natureza neste planeta. Mas não é possível obtê-la, senão como a coroa de todo o corpo e, em grande parte, como resultado dele.*<sup>83</sup>

Ora, a evolução do cérebro humano, em cujo desenvolvimento regular se contém o destino social e moral de cada indivíduo, liga-se radicalmente à direção que esse órgão receber no primeiro período da vida. Logo, importa urgentemente, como necessidade capital, restituir ao corpo, a esse “tabernáculo da alma”, como o denominava Bacon<sup>84</sup>, o seu lugar eminente na escola.

---

<sup>82</sup> CLARKE, E.: *The building of a brain*, pp. 19-20.

<sup>83</sup> *Ib.*, p. 21.

<sup>84</sup> “*Corpus hominis, quod animae pro tabernaculo dumtaxat est*”. BACON: *Works* (ed. citada), v. I, p. 604.



A escola atual opõe-se, nos seus métodos e no seu programa, às indicações da natureza. Entretanto,

a educação, seja qual for a importância da sua tarefa, seja qual for a audácia, com que se haja no despir-nos da condição e, até, das prerrogativas da animalidade, nem por isso é menos incapaz de acrescentar um átomo à essência do processo, mediante o qual a nossa espécie se elevou de intuições confusas a noções precisas. Não o pode, nem o deve.<sup>85</sup>

Quando a reforma enuncia a aspiração de aditar, com estudos omitidos até hoje neste país, o programa da escola, não faltam à ignorância os conhecidos lugares comuns, para declamar contra a inconveniência dos “programas *sobrecarregados*”. Sobrecarregados, porém, são precisamente os programas adotados hoje; e é contra isso que nos levantamos. Todo o programa de ensino irracionalmente concebido e irracionalmente praticado, não educa, não instrui, não esclarece; debilita, vicia, sobrecarrega o entendimento. Qualquer dos assuntos do programa vigente, a leitura, a escrita, a gramática, ou o cálculo elementar, constitui de per si só, lecionados como hoje se lecionam, um alimento indigesto, um fardo intolerável às funções da nutrição intelectual na criança. Por quê? Porque nem na organização do programa, nem no método que o executa, se respeita, se acompanha, se encaminha a natureza.

Haveis de educar o menino, como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional.

As faculdades desenvolvem-se no indivíduo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem, que o adiantado grau do desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos, facilitando à primeira expansão da in-

---

<sup>85</sup> PESTALOZZI: *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Tradução de DARIN. Paris. p. 90. 1882.

teligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis à humanidade nos primeiros estados do seu desenvolvimento.

Mas a escola ramerraneira procede em sentido exatamente oposto. Começa por desconhecer nos sentidos o instrumento fundamental da educação humana. Froebel, “o verdadeiro psicólogo da vida infantil”<sup>86</sup>, moldou profundamente o seu sistema educativo pela verdade, capital hoje em pedagogia, de que o desenvolvimento espiritual e o desenvolvimento físico não andam separados na infância –, antes cerradamente se entretecem um com o outro; de que, no começo da vida, não há desenvolvimento perceptível, a não ser pelos órgãos do corpo, os quais constituem os instrumentos primordiais do espírito; de que a primeira expansão da alma se efetua par a par com a dos órgãos físicos, e por meio deles; de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensórias encerram em si o *único meio possível* de despertar a alma.

Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam de redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país. A natureza continuamente nos está ensinando esse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta nos instintos normais da infância a base de toda a educação salutar. Vive toda a gente aí na persuasão de que vê sem carecer de exercitar-se em ver, ouve sem se acostumar a

---

<sup>86</sup> “Wir In diesem Pädagogen den wahren Psychologen des Kindheitslebens zu erkennen und zu wurdigen haben”. FISCHER, A. S.: Congrès International de l’enseignement. Bruxelles, 1880. p. 119.

ouvir, distingue a realidade sem precisão do hábito de aplicar acuradamente as faculdades de observação. A verdade, porém, é que, adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e surdos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número inumerável de coisas, que constituiriam por si só o fundamento de toda a nossa instrução durante a existência inteira. “Os meninos carecem de aprender a ver, como de aprender a pensar”.<sup>87</sup> Afeiçãoaram-nos a enxergar e escutar pelos olhos e ouvidos alheios, a saber da natureza pelo testemunho dos outros, a discorrer pela razão estranha; e o resultado é inabilitarmos para discernir a realidade, que a escola nos devia preparar para conhecermos diretamente, mas que, estudada nas palavras do livro ou do mestre, encarna-se em frases consuetudinárias, não deixando no espírito senão impressões nulas, incompletas, ou falsas. “Sabe-se”, observava Michel Bréal,

quão difícil é de estabelecer por depoimentos um ponto de fato; mas as causas que fazem tão embaraçoso o conhecimento da verdade, não consistem somente na paixão e no interesse; as mais das vezes temos de avir-nos com testemunhas, cuja memória, em vez de reter a imagem exata do que presenciaram, modifica os acontecimentos, segundo certo ideal que trazem na cabeça.<sup>88</sup>

Por aí se podem avaliar de longe as consequências incalculavelmente funestas desse método na formação das almas e na preparação do futuro social. Uma das condições cardeais da reforma escolar, portanto, está em fazer da intuição a base de todo o método, de todo o ensino, de toda a educação humana.

O verbalismo, esse vício universal da nossa instrução, que o sábio filólogo e pedagogo francês, depois da guerra de 1871, denunciava como “a chaga” da educação nacional no seu país, substituí, na criança, o pensamento individual por simulacros de

<sup>87</sup> MLLE. GATTI DE GAMOND: Congr. Internat. de l'enseign. Brux. 1880. p. 237.

<sup>88</sup> BRÉAL, M.: *Quelques mots sur L'instruction publique en France*, p. 111.

procedência alheia, introduzidos como corpos inassimiláveis no cérebro do aluno.

Na escola atual o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. Será este o processo da natureza na formação das poucas ideias de origem pessoal que esse maléfico sistema de educação permite germinar em nós? É analiticamente, é discernindo as paridades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca, e acerta os primeiros passos na vida. [...] Comparando, distinguindo, e combinando, portanto, é que o menino chegará, pelo método natural, à compreensão dos caracteres que separam as coisas, à fixação das afinidades que as ligam, à determinação das relações que as comunicam, à indução das leis que as dominam, e explicam.

No sistema em voga entre nós todos os conhecimentos resultantes dessa série de operações mentais se procuram levar ao espírito do aluno catequeticamente, reduzida a inteligência da criança à mais inativa receptividade. Os frutos desse método são efêmeros e daninhos; passam, sem deixar reminiscência, e esterilizam o solo, a que foram impostos: “Em dias invernosos”, dizia Pestalozzi,

brotam rapidamente os cogumelos. Do mesmo modo, e não menos de improviso, as definições não intuitivas fazem desabrochar uma ciência, que, semelhante ao cogumelo, bem depressa fenece exposta ao Sol, e sobre a qual atua como veneno a serenidade do céu. A vã ostentação de palavras de que se compõe essa ciência sem raízes, produz homens que imaginam haver tocado a meta em todos os ramos do saber, só porque consomem a existência a dissertar penosamente acerca desse alvo; mas, de fato, não se ocupam jamais de correr a ele, não tendo, em toda a sua vida, encontrado na intuição esse encanto e atrativo indispensáveis para arrastar os homens ao mínimo esforço. Não são raros, nesta nossa época, os indivíduos dessa espécie. A enfermidade da nossa geração consiste numa sabedoria que nos conduz à ciência *pro formula*, como quem conduzisse

um parálitico a uma arena de corridas; quando a primeira condição, para que ele algum dia pudesse correr, era, antes de tudo, readquirir o uso das pernas.<sup>89</sup>

Quem conhecer o estado mental de nossa pátria, não terá dúvida em confessar que este é, igualmente, o achaque geral da nossa época e da nossa terra. A escola é o primeiro e o mais decisivo fator nessa deturpação da humanidade. Como não ser assim? “Que flor solitária deu nunca de si o pensamento, o afeto, ou a vontade humana, que não estenda a sua raiz mestra até o subsolo dos primeiros anos da vida?”<sup>90</sup> O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de assentar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno. Cumpre fazer do discípulo “o cooperador do mestre”<sup>91</sup>, alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar “a expansão das forças interiores”<sup>92</sup>, estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas e, se nos permitem, a *inventividade* natural do aluno. [...] Verdades irrefragáveis, que Froebel compendiou nestas palavras da mais sólida sabedoria prática:

Sem dúvida, mais fácil é receber juízos alheios, do que formular cada qual o seu. Mas a quarta parte de qualquer resposta com que a criança atine, vale infinitamente mais para a sua instrução, do que a metade, compreendida pelo menino, de uma resposta enunciada por vós. Limitai-vos a assegurar aos vossos filhos condições que os habilitem a acertar com a resposta.<sup>93</sup>

Aproximando-nos da natureza, enquanto ao método de ensinar, a reforma não está menos adstrita a respeitá-la quanto aos limites do ensino essencial a toda criatura humana. A este respeito as grandes capacidades filosóficas e as grandes notabilidades pedagógicas deste século estão intimamente de acordo. O prin-

<sup>89</sup> PESTALLOZZI: *Comm. Gertr. instr. ses enf.*, p. 197.

<sup>90</sup> FROEBEL: *A educação do homem*.

<sup>91</sup> MLE. GATTI DE GAMOND: *Op. cit.*, p. 228.

<sup>92</sup> *Ib.*, p. 232.

<sup>93</sup> FROEBEL: *A educação do homem*.

cípio do ensino integral, entrevisto pelo alto engenho de Rabelais e formulado pela filosofia positiva, é o norte, a que deve tender a reorganização da escola. O indivíduo é apenas uma condensação da humanidade; releva, portanto, juntar na composição do seu espírito os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano.

A melhor instrução consiste numa recapitulação, tão completa quanto ser possa, do progresso que a humanidade tem efetuado por entre o curso dos séculos. Instruir um homem é comunicar-lhe não só a experiência dos anciãos, mas também a de todas as gerações que viveram antes dele.<sup>94</sup>

O sentido desta aspiração da pedagogia moderna transluz nestas palavras de um americano:

Empenha-se a educação em converter a carreira do indivíduo num epítome infinitamente abreviado do curso da existência da espécie humana; em fazê-lo percorrer com a velocidade do relâmpago o terreno arduamente atravessado por aqueles que nos precederam; em elevá-lo nalguns anos à eminência, cujo acesso custou dezenas de séculos aos nossos antepassados. O cabedal completo da cultura humana, porém, no complexo total dos pormenores que o constituem, muito há que se tornou demasiadamente vasto, para caber num homem a presunção de senhoreá-lo. O mais a que se pode, portanto, aspirar, é a adquirirmos a suma e substância dele, os seus mais preciosos resultados, e sentirmo-nos inclinados para esse conjunto por uma simpatia assimilativa, que nos permita o sentimento do seu valor, e por ele nos dignifique. A esta virtual influência da educação integral, até onde ela jaz ao alcance, e aplica-se ao uso de todos os homens, damos nós o nome de cultura individual.<sup>95</sup>

Este sentimento de dignificação do indivíduo pela comunhão da sua inteligência com a inteligência da espécie não pode resultar senão da integralidade universal do ensino, ideia que, na sua ten-

<sup>94</sup> MISMER, C.: *Memoire sur la réforme des méthodes et des programmes d'enseignement*. Paris, p. 13. 1880.

<sup>95</sup> WHITNEY, W.D.: *Oriental and linguistic studies*. First series. New York, p. 380, 1872.

dência moderna, “derivou do sentimento profundo da igualdade e do direito, que a todo homem assiste, sejam quais forem as circunstâncias em que o acaso o fez nascer, de desenvolver, da maneira mais completa possível, todas as suas faculdades físicas e intelectuais”.<sup>96</sup>

Caberá, porém, nos limites do possível a aplicação do princípio da integralidade do ensino à escola primária? As inteligências mais eminentes, os homens da mais perfeita competência no assunto não vacilam em responder, hoje, afirmativamente. “Tenho”, diz Huxley,

uma ideia mui clara do que deve ser a instrução elementar, do que ela realmente pode ser, quando acertadamente organizada (*what it really may be when properly organised*). A instrução, nesse grau, deve habilitar um moço de, termo médio, quinze a dezesseis anos, a ler e escrever a língua vernácula com desembaraço, correção e certo sentimento da excelência literária, adquirido no estudo dos nossos escritores clássicos; possuir um conhecimento geral da história pátria e das grandes leis da existência social; ter assimilado os rudimentos das ciências físicas e psicológicas, e conhecer cabalmente os elementos da aritmética e geometria. Cumpre, outrossim, achar-se instruído na lógica antes por exemplos que preceitos; adquirindo, ao mesmo tempo, antes como recreação que como tarefa, os elementos da música e do desenho. Assim que a universidade não carece de ocupar terreno diferente do ocupado pela escola elementar. E nem o pode; visto como a instrução que acabo de esboçar, abrange todos os gêneros de conhecimentos reais e de atividade mental possíveis ao homem.

O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofo comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experi-

<sup>96</sup> ROBIN, P.: L'enseignement intégral. Na Rev. de Phil. Positiv., tomo V, p. 271.

mentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente.

*Metade do tempo que empregam os métodos do ramerrão em inspirar ao maior número das crianças o horror da ciência, é quanto bastaria para proporcionar a todos uma instrução primária enciclopédica. Nada obsta que se condensem num opúsculo, menos volumoso que o conjunto do catecismo com a história sagrada, as coisas essenciais em cada ramo do saber positivo.*<sup>97</sup>

Outra autoridade, das mais modernas, e das de mais respeitada proficiência, reconhece, aliás sem pertencer à escola positiva, que “há meio de proporcionar e adaptar todos os conhecimentos à inteligência dos alunos de dez a doze anos”.<sup>98</sup>

De certo os incapazes, pelos hábitos da sua educação, de perceber que a instrução integral não tem por fim armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas, acumuladas na memória como os artigos de uma enciclopédia, mas desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo, têm razão, consideradas as coisas pelo seu prisma, de motejar, e classificar de pretensioso, quimérico, irrealizável o programa da reforma. Se já tão gravosos são para a inteligência infantil os programas tradicionais! Quando estes, na sua fórmula primitiva, inalterável, de – ler, escrever, contar e rezar – não inspiram à maioria das crianças senão medo, enfado, canseira e desalento, – que será, se os ampliarmos, ao ponto de compreenderem no domínio da escola comum a substância essencial do saber humano?

Rematado engano é, porém, acreditar que o nosso intento seja introduzir o novo programa por uma espécie de enxerto nos programas antigos. O mal é intrínseco à natureza destes, ao seu espíri-

---

<sup>97</sup> MISMER: Op. cit., p. 24.

<sup>98</sup> FERNEUIL: *Réforme de l'enseignement publique*, p. 108.



to, à sua orientação, aos seus processos. O que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, *que os atuais programas invertem*. [...]

Qual será, porém, o curso natural da educação evolutiva? O que o princípio antropológico nos está indicando; o que resulta da história do desenvolvimento do homem na superfície da Terra. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie.

A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea dominam o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem.

Simultaneamente com a ginástica, que deve acompanhar, desde a escola primária, a educação em todo o seu curso, impõe-se à escola a necessidade de educar as faculdades de observação, que raíam no espírito da criança com o primeiro despontar da inteligência. Já o disse um escritor eminente nestes assuntos: “O menino é a curiosidade em pessoa. Pode-se definir a infância – uma humanidade sem experiência, ávida de conhecer, e instruir-se”.<sup>99</sup> Instintivamente observadora, a criança é sistematicamente contrariada no desenvolvi-

---

<sup>99</sup> MISMER, C.: Mém. sur la réf. des méth, p. 16.

mento dessas aptidões pelos métodos e programas em vigor, que, entre essa insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama, e a tem de satisfazer, interpõe o formalismo de um ensino meramente *verbalista*. “A tirania do fraseado”, como lhe chamou Huxley<sup>100</sup>, que reina soberanamente sobre a rotina escolar, oculta ao menino esse “mundo dos fatos, que se estende para além do mundo das palavras”<sup>101</sup>; habitua-o “a conhecer unicamente os livros, que para ele ficam sendo mais reais do que a natureza”.<sup>102</sup>

Mas não foi lendo, que a humanidade começou a orientar-se no meio do universo; nem é decifrando caracteres, sílabas, nomes e frases que o menino se há de por nessa comunicação direta com a natureza, de que depende todo o conhecimento, toda a instrução real. Observando imediatamente as coisas, exercendo-se em ver, em discernir as formas, em avaliar a relatividade das distâncias e das extensões, em apanhar os sons, em lhes discriminar a intensidade, o timbre, a direção, a procedência, em apreciar pelo tato as superfícies, em diferenciar as sensações do paladar e do olfato, é que se acenderá, se apurará, se ativará na infância o instinto da observação, origem de toda a atividade intelectual e alimento de todo o amor do estudo no homem. “É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos fenômenos exteriores; é por eles, pois, que se há de encetar a educação racional: o seu metódico emprego constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação”.<sup>103</sup> O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitui propriamente a *lição de coisas*.

A leitura e a escrita formam o primeiro estágio do ensino, nos programas em voga. Ora, o homem escreveu, está claro, antes de ler. A leitura pressupõe necessariamente a escrita. Há, porém, uma

---

<sup>100</sup> HUXLEY: *Les sciences naturelles*, p. 81.

<sup>101</sup> *Ib.*, p. 80.

<sup>102</sup> *Ib.*, p. 82.

<sup>103</sup> ROBIN, P.: *Op. cit.*, p. 278.

aquisição, que, na ordem do desenvolvimento humano, precedeu à leitura: é a imitação plástica e gráfica das formas. Já na idade de pedra o homem debuxava formas animais, representava pinturescamente cenas de caça. Tudo, porém, demonstra que ele ainda não adquirira a arte de fixar, e transmitir os pensamentos pela escrita. A mesma escritura primitiva, puramente ideográfica, representando ideias abstratas por meio de imagens sensíveis, pressupunha a arte de figurar as formas visíveis das coisas. Do ideografismo puro passou a humanidade, por uma escala de transições imensas, à escrita fonética, à escrita silábica, até chegar, enfim, à escrita alfabética, última expressão de um longo progresso. Na progressão natural, portanto, o desenho há de preceder a escrita. Dominada pelo gênio da curiosidade, a criança não o é menos pelo gênio da imitação. Todos os meninos desenhavam, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. Modelar formas, e debuxar imagens eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade criadora nas gerações nascentes. Cabe, pois, ao desenho, no programa escolar, precedência à escrita, cujo ensino facilita, e prepara. Racionalmente, naturalmente, à leitura antecede a escrita, e à escrita o desenho e a modelação. Estes quadram aos mais verdes anos da infância; ao passo que é verdadeira barbaria o ensinar a ler e escrever antes de certa idade. “Releva que os meninos conheçam a existência, a morfologia das coisas e oralmente o seu nome, antes de estudarem a figura dos termos e sinais que fixam a noção delas”.<sup>104</sup>

A ideia do número é outro, dentre os primeiros elementos da educação positiva. “Aprofundando a observação, descobre-se que o cálculo, um cálculo rudimentar, é anterior a todo o progresso”. Essa noção, que, mais ou menos acanhada, se encontra no seio das raças mais selvagens, e parece existir até entre animais, “é a primeira aquisição científica da humanidade”.<sup>105</sup> O cálculo vem a ser, por-

<sup>104</sup> ROBIN, C.: *L'instruction et l'éducation*, p. 28.

<sup>105</sup> MISMER, C.: *Principes sociologiques*, p. 257.

tanto, um dos elementos fundamentais na organização do programa escolar; não, porém, – e esta diferença representa um abismo – não o cálculo abstrato, como hoje se pratica nas classes mais elementares, – mas o cálculo ensinado exclusivamente por meio de combinações e aplicações *concretas*.

Se acrescentarmos o ensino, sempre *concretizado*, do idioma vernáculo, a cultura do sentimento moral e a ciência elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela.[...]

(Barbosa, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1981. v. X, tomo II, pp. 33-65)





## CRONOLOGIA

- 1849 - Rui Barbosa nasceu em 5 de novembro de 1849, na cidade de Salvador, Bahia<sup>106</sup>.
- 1861 - Estudou no Ginásio Baiano, um colégio particular de Abílio César Borges, futuro Barão de Macaúbas.
- 1864 - Rui Barbosa concluiu o curso de humanidades aos quinze anos.
- 1865 - Estudou alemão até atingir a idade de ingresso no curso superior.
- 1866 - Ingressou na Faculdade de Direito de Recife, frequentou dois anos do curso jurídico.
- 1868 - Transferiu-se para São Paulo, e participou ativamente da imprensa local. Envolveu-se com os movimentos republicano e abolicionista. Ingressou no Ateneu Paulistano, uma instituição de alunos voltada para as artes e a política, cujo presidente era Joaquim Nabuco.
- 1870 - Retornou à Bahia com o título de bacharel em direito.
- 1871 - Ingressou no Partido Liberal baiano. Nesse ano foi aprovada a Lei do Ventre Livre.
- 1872 - No fim desse ano assumiu como redator-chefe do *Diário da Bahia*, de propriedade de Manoel Dantas, e iniciou uma campanha favorável à reforma eleitoral, colaborando nesse jornal até 1881.
- 1873 - Viajou com a família Dantas para a França e passou quatro meses em uma estação de águas sulfurosas para cuidar da saúde.
- 1874 - Com a morte de seu pai, João José, Rui Barbosa o sucedeu no cargo de secretário da Santa Casa de Misericórdia da Bahia.
- 1876 - Partiu para a Corte, com o intuito de fazer carreira jurídica e estabeleceu relações com influentes personalidades do mundo político. Casou-se com Maria Augusta.

---

<sup>106</sup> As informações biográficas que compõem essa cronologia se basearam no livro organizado pela Fundação Casa de Rui Barbosa (1995), intitulado *Rui Barbosa: cronologia da vida e obra* e de uma biografia organizada por Machado (2002) no livro *Rui Barbosa: pensamento e ação*.

- 1877 - Reassumiu por um curto período o cargo de secretário da Santa Casa e publicou a tradução do livro *O Papa e o Concílio*, de Doellinger, apresentando um prefácio maior que o livro. Defendia a separação entre o Estado e a Igreja. Reabriu seu escritório de advocacia e escreveu muitos artigos de jornal.
- 1878 - Rui Barbosa elegeu-se deputado na província baiana iniciando sua vida parlamentar. Em setembro elegeu-se deputado geral, mudando-se para o Rio de Janeiro.
- 1879 - Carlos Leôncio de Carvalho, ministro do Império, tornou público o Decreto nº 7.247, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rui Barbosa fez parte da comissão da Câmara de Deputados encarregada de aprovar a parte financeira desse decreto e para isto escreveu os pareceres em 1882 e 1883.
- 1880 - Envolveu-se com o Projeto de Reforma Eleitoral. Ele foi encarregado de redigir esse projeto, que ficou conhecido como Lei Saraiva, sancionado em 09/01/1881 por meio do Decreto nº 3.029.
- 1881 - Rui Barbosa iniciou a tradução e adaptação do livro de Norman Allison Calkins intitulado *Primeiras lições de coisas*.
- 1882 - Em abril, apresentou à Câmara, como relator da Comissão de Instrução, o Parecer e o Projeto de Reforma do Ensino Secundário e Superior. Em setembro apresentou o Parecer e o Projeto de Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, impresso e revisto por Rui Barbosa em 1883. Pronunciou o discurso “O desenho e a arte industrial” no Liceu de Artes e Ofícios.
- 1884 - Foi publicado o primeiro número da Revista *Liga de Ensino* e Rui Barbosa apareceu como presidente dessa entidade. Recebeu o título de conselheiro do imperador D. Pedro II, em retribuição à sua atuação em favor da educação. Foi convidado para ir ao Paço de São Cristóvão conversar com o Imperador a respeito dos Pareceres sobre Instrução Pública. Foi nomeado relator e apresentou parecer sobre o projeto relativo à emancipação progressiva dos escravos – Projeto Dantas.
- 1885 - Foi apresentado à Câmara o Projeto de Saraiva que, alterado, se converteu na Lei do Sexagenário. Candidatou-se ao cargo de deputado, mas não se reelegeu.
- 1886 - Publicou a tradução de *Primeiras lições de coisas* e dedicou-se à advocacia e à imprensa nos anos seguintes.
- 1888 - Foi decretado o fim da escravidão com a promulgação da Lei nº 3.353, conhecida como Lei Áurea.
- 1889 - No jornal *Diário de Notícias*, iniciou forte campanha para que a monarquia adotasse o regime federativo, tomando como exemplo os Estados Uni-



dos. Esta sua campanha o aproximou do movimento republicano. Proclamada a República pela tropa comandada pelo general Deodoro da Fonseca, Rui Barbosa foi convidado a ocupar a pasta de Ministro da Fazenda. Foi nomeado, também, primeiro vice-presidente da República, em 31 de dezembro de 1889 conforme o Decreto nº 113-B, juntamente com o segundo vice-presidente Benjamin Constant, em função do agravamento do estado de saúde de Deodoro da Fonseca. Rui Barbosa ocupou esse cargo até agosto de 1890, data em que Floriano Peixoto assumiu o cargo de primeiro vice-presidente da República.

- 1890 - O Decreto nº 181 promulgou a lei sobre o casamento civil. Criou-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Benjamin Constant foi o primeiro ministro a assumir essa pasta. Por meio do Decreto nº 980 passou a vigorar a primeira reforma do ensino do período republicano. Em dezembro desse ano, Rui Barbosa pediu demissão do cargo de ministro da Fazenda.
- 1891 - Promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Deodoro da Fonseca dissolveu o Congresso Nacional e decretou estado de sítio. Em 23 de novembro de 1891, com o triunfo do contra golpe, Floriano Peixoto, então vice-presidente, assumiu como presidente, restabelecendo o Congresso. Contudo, o novo presidente não aceitou convocar nova eleição para presidente, e também decretou estado de sítio, levando muitos opositores ao cárcere. Com o encerramento do estado de sítio, Rui Barbosa, como advogado, pediu *habeas-corpus* em favor dos condenados.
- 1892 - Rui Barbosa tomou posse como senador pela Bahia.
- 1893 - Assume a direção do *Jornal do Brasil*, fundado por Joaquim Nabuco e Rodolfo Dantas. Posteriormente Rui Barbosa tornou-se sócio desse jornal. Crescia o movimento contrário à manutenção de Floriano Peixoto no cargo de presidente da República e o país pedia novas eleições. eclodiu a Revolta da Armada sob o comando do Almirante Custódio de Melo. Rui Barbosa foi acusado de participar desse movimento. Sob as ameaças do estado de sítio, procurou abrigo na legação do Chile. Em seguida, saiu do país em direção à Argentina, onde permaneceu por seis meses.
- 1894 - Rui Barbosa mudou-se para Portugal e, em seguida, para a Inglaterra.
- 1895 - De Londres colaborou com o *Jornal do Commercio*, publicando artigos reunidos com o título Cartas de Inglaterra. Em julho desse ano retornou ao Brasil após a morte de Floriano Peixoto. Em agosto, reassumiu como senador e continuou suas atividades pela imprensa.
- 1899 - Rui Barbosa se reelegeu senador pelo seu estado natal. Publicou artigos no jornal *A Imprensa*.
- 1902 - Apresentou parecer sobre a redação do projeto do Código Civil.

- 1901 - Com o Decreto nº 3.890, que reformou o ensino, conhecido como Reforma Eptácio Pessoa, Rui Barbosa a comentou no senado em três discursos no mês de junho. Esse decreto aprovava o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário que dependiam do Ministério da Justiça, como as faculdades de direito e de medicina, as escolas politécnicas e o Ginásio Nacional.
- 1903 - Participou das discussões sobre os limites entre o Brasil e a Bolívia em disputa pelo território do Acre. Rui Barbosa saiu dessa negociação por discordar do encaminhamento dado por Rio Branco, ministro das Relações Exteriores.
- 1907 - Foi convidado para ser o representante brasileiro na Segunda Conferência da Paz, a ser realizada em Haia. Essa participação provocou muitos comentários favoráveis pelo seu desempenho e lhe rendeu o cognome o Águia de Haia.
- 1909 - Candidatou-se a presidente da República, disputando o pleito com Hermes da Fonseca. Essa disputa ficou conhecida como campanha civilista. Pronunciou discursos no Rio de Janeiro e em São Paulo.
- 1910 - Continuou com a excursão eleitoral, pronunciando discursos na Bahia e em Minas. Obteve maioria de votos nas grandes cidades, porém perdeu no interior do país.
- 1911 - A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, conhecida como Lei Rivadávia Correia, aprovada pelo Decreto nº 8.659, foi comentada por Rui Barbosa em dois textos: O Governo Hermes e As ruínas da Constituição. Nos anos consecutivos continuou com suas atividades de senador e de advogado.
- 1915 - Foi aprovado o Código Civil Brasileiro, Projeto nº 168-A, em vigor a partir de 1917.
- 1916 - Rui Barbosa recebeu o convite de Venceslau Braz para representar o Brasil, na qualidade de embaixador, na Argentina, que comemorava sua independência. Na Faculdade de Direito de Buenos Aires, em uma conferência, discutiu a necessidade dos países de não se manter neutros frente aos acontecimentos da Grande Guerra.
- 1917 - Manifestou-se publicamente contrário à neutralidade do Brasil com relação à Primeira Guerra Mundial.
- 1918 - Foi comemorado o Jubileu Cívico de Rui Barbosa, seguido da inauguração de seu busto na Biblioteca Nacional, para comemorar os cinquenta anos de vida pública de Rui Barbosa. Tomou-se como marco inicial seu discurso de 1868 proferido em defesa do deputado José Bonifácio, o moço.

- 1919 - Concorreu à Presidência do país. O pleito fora disputado com Epitácio Pessoa, que ganhou as eleições. Ao terminar essa eleição, seguiu para a Bahia para apoiar um candidato de oposição.
- 1920 - Instituiu-se a Universidade do Rio de Janeiro na capital da República por meio do Decreto nº 14.343.
- 1921 - Novamente Rui Barbosa é reeleito senador. Foi escolhido como paraninfo dos formandos da Faculdade de Direito de São Paulo, porém, por problemas de saúde, não pode comparecer. Na ocasião foi lido seu famoso discurso “Oração aos Moços”, escrito para esse evento.
- 1923 - Faleceu em primeiro de março desse ano.



## BIBLIOGRAFIA

---

### Obras de Rui Barbosa

- BARBOSA, Rui. Discursos na Assembleia Provincial da Bahia. *Obras completas*. v. V, tomo I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1983.
- \_\_\_\_\_. Discursos parlamentares (Câmara dos Deputados). *Obras completas*. v. VI e VII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.
- \_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Secundário e Superior. *Obras completas*. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- \_\_\_\_\_. Discursos parlamentares. Centenário do Marquês de Pombal. O desenho e a arte industrial. *Obras completas*. v. IX, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948.
- \_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras completas*. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a.
- \_\_\_\_\_. Discursos parlamentares. Emancipação dos escravos. *Obras completas*. v. XI, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.
- \_\_\_\_\_. Abolicionismo. *Obras completas*. v. XII, tomo I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lições de coisas (tradução). *Obras completas*. v. XIII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.
- \_\_\_\_\_. Questão militar. Abolicionismo. Trabalhos Jurídicos. Swift. *Obras completas*. v. XIV, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1955.
- \_\_\_\_\_. Queda do Império [Diário de Notícias]. *Obras completas*. v. XVI, tomo I ao VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: 1947b.
- \_\_\_\_\_. A Constituição de 1891. *Obras completas*. v. XVII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- \_\_\_\_\_. Discursos parlamentares. Jornalismo. *Obras completas*. v. XVIII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.

\_\_\_\_\_. Relatório do ministro da Fazenda. *Obras completas*. v. XVIII, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

\_\_\_\_\_. Anexos ao relatório do ministro da Fazenda. *Obras completas*. v. XVIII, tomo IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

\_\_\_\_\_. A ditadura de 1893 [Jornal do Brasil]. *Obras completas*. v. XX, tomo II ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

\_\_\_\_\_. A Imprensa. *Obras completas*. v. XXV, tomo I ao III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1979a.

\_\_\_\_\_. A Imprensa. *Obras completas*. v. XXVI, tomo III ao VII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

\_\_\_\_\_. A Imprensa. *Obras completas*. v. XXVII, tomo III ao VI. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1979b.

\_\_\_\_\_. A Imprensa. *Obras completas*. v. XXVIII, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1979c.

\_\_\_\_\_. Excursão eleitoral. *Obras completas*. v. XXXVII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1967.

\_\_\_\_\_. Campanha presidencial. *Obras completas*. v. XLVI, tomo I e II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

\_\_\_\_\_. *Cartas de Inglaterra*. São Paulo: Livraria Iracema, 1966.

\_\_\_\_\_. *O organizador da República*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1989.

\_\_\_\_\_. *O liberalismo e a Constituição de 1988*: Textos selecionados de Rui Barbosa; organização de Vicente Barreto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

\_\_\_\_\_. *A questão social e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.

\_\_\_\_\_. *Oração aos moços*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

\_\_\_\_\_. *Teoria política*. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson, 1957.

### Obras sobre Rui Barbosa e educação

ALVES, Isaiás. *Vocação pedagógica de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1959.

ANDRADE, Carlos Drummond. Rui, naquele tempo. [Jornal do Brasil]. Rio de Janeiro. 5ª f. 1º de mar. 1973.

ANDREUCCI, Carlos Alberto. *Rui e a Educação. Subsídios para o estudo do ensino primário no período imperial*. Araraquara, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Araraquara, 1973. (Tese de doutorado)

ASSIS BARBOSA, Francisco de. In: FUNDAÇÃO Casa de Rui Barbosa. *Bibliografia da campanha civilista*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1981.

ATHAYDE, Austregésilo de. Prefácio. In: BARBOSA, Rui. A ditadura de 1893 [Jornal do Brasil]. *Obras Completas*. v. XX, tomo II ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

BARROS, Aparecida Vânia Petrini de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A questão social e política no Brasil em 1919: a visão de Rui Barbosa. *Acta Sci. Human Soc. Sci.*, Maringá, v. 28, n. 1, pp. 81-91, 2006.

BEVILÁQUA, Débora Boaventura Sá. *Rui Barbosa em campanha: a educação na plataforma de governo em 1910*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2003. (Monografia de curso de Especialização em Educação Pública).

CARDIM, Ermano. Rui Barbosa, o jornalista da República. In: LACERDA, Virgínia Cortes de (org.). *Rui Barbosa: escritos e discursos seletos*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

FUNDAÇÃO Casa de Rui Barbosa. *Rui Barbosa: cronologia da vida e obra*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1995.

GERELUS, Sérgio Henrique. *Rui Barbosa e a educação do corpo na reforma do ensino primário*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2007. (Dissertação de mestrado)

GONÇALVES, João Felipe. *Rui Barbosa: pondo ideias no lugar*. Rio de Janeiro: FGV, 2000a.

GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. *O liberalismo demiurgo*. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000b.

HADDAD, Ibrahim. *As coordenadas do pensamento pedagógico-educacional de Rui Barbosa*. França: Editora Santa Rita, 1968.

JOHNSON, Phil Briam. *Rui Barbosa e a reforma educacional: As lições de coisas*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

LACOMBE, Américo Jacobina. *A sombra de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.

\_\_\_\_\_. Prefácio. BARBOSA, Rui. A Imprensa. *Obras Completas*. v. XXV, tomo I ao III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1979a. pp. 9-157.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. *Rui Barbosa e a queima dos arquivos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

LOURENÇO FILHO. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

\_\_\_\_\_. Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 96, v. 42, out/dez. 1964. pp. 277-311.

LUSTOSA, Isabel. Rui, jornalista. In: LUSTOSA, Isabel et al.. *Estudos históricos sobre Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2000.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

\_\_\_\_\_. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 65-85.

\_\_\_\_\_. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX . In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e memórias da educação no Brasil*. v. II. Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 91-103

\_\_\_\_\_. Estado e educação “em preto e branco”: a atuação de Rui Barbosa no Diário de Notícias (1889). In: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.). *História da educação pela imprensa*. Campinas: Alínea, 2007. pp. 31-52.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; ARAÚJO, José Carlos Souza. Metamorfoses do pensamento liberal de Rui Barbosa: sua posição sobre Estado e Educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, PUC-PR, v. 5, n. 14. pp. 113-124. jan./abr. 2005.

MACHADO, Maria Cristina Gomes, LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco, LARA, Ângela Mara de Barros. As raízes da educação infantil no Brasil: análise da proposta de Rui Barbosa. In: *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007, pp. 209- 242.

MACHADO, Mário Brockman (org.). *Rui Barbosa (1849-1923) Fotobiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

MANGABEIRA, João. *O estadista da república*. São Paulo: Livraria Martins, 1960.

MAGALHÃES, Rejane Mendes Mareira de Almeida. *Rui Barbosa na Vila Maria Augusta*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994.

MOREIRA, Thiers Martins. Prefácio. In: BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Secundário e Superior. Obras completas*. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério



da Educação e Saúde, 1942. pp. 9-207.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti R. do. *Origens do pensamento conservador liberal modernizador na educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 1997.

PENTEADO, José de Arruda. *A consciência no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PINTO, Aparecida Marcianinha. *Rui Barbosa: A educação pela arte*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1996. (Dissertação de mestrado)

SABOYA, Vilma Trindade de. *A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário. (1882 - 1883). Um projeto de "modernização" do Brasil*. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. 1991. (Dissertação de mestrado).

#### Outras referências bibliográficas

A IMPRENSA. Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, 1898.

ALENCAR, José de. *Dois escritos democráticos de José de Alencar: Sistema representativo, 1868; Reforma eleitoral 1874*. (Organizado por Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1991.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889)*. São Paulo: Editora da PUC de São Paulo, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: Editora da UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2005. (Tambora, Elomar e Arrida, Eduardo – orgs.).

BASTOS, Tavares. *A província*. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da terceira série do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação; Inep, 2004.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394/96. Rio de Janeiro: Destaque, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 4.024/61. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro: MEC, 1971.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BONIFÁCIO, José. *O pensamento vivo de José Bonifácio*. São Paulo: Martins, s.d..

CHACON, Vamireh. Manifesto do centro e programa do partido liberal. In: NABUCO DE ARAÚJO, José Thomaz. O centro liberal. Brasília: Senado Federal, 1979. pp. 1-25.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 125-140.

DAVATZ, Thomas. *Memórias de um colono no Brasil: 1850*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Schwarcz, 1995.

LEONEL, Zélia. *Contribuição à história da escola pública*. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. LEONEL, Zélia. Tendência atual da história da educação. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006. pp. 53-70.

LEMME, Paschoal. *Educação democrática e progressista*. São Paulo: Pluma, 1961.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo. *A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade*. São Paulo: Ícone, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.



MACEDO, Joaquim Manuel. *As vítimas algozes. Quadros da escravidão*. São Paulo: Scipione; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1991.

MANN, Horace. *A educação dos homens livres*. São Paulo: Ibrasa, 1963.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império*. (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1823-1853, v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. (Série 5ª Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira).

PINTO, Virgílio Noya. Balanço das transformações econômicas do século XIX. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995. pp. 122-141.

REVISTA ÉPOCA, n. 434, pp. 58-73, 11 set. 2006.

- 
- 
- RODRIGUES, Ricardo Vélez. A propaganda republicana. In: *Curso de introdução ao pensamento político brasileiro*. Brasília: Editora da UnB, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1998.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,  
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes  
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,  
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco  
e impresso no Brasil em 2010.

