

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de concentração: Fundamentos da Educação**

**O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SEGUNDO REINADO E A  
REFORMA LEÔNICIO DE CARVALHO, DE 1879**

**SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO**

**MARINGÁ**  
**2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de concentração: Fundamentos da Educação**

**O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SEGUNDO REINADO E A REFORMA  
LEÔNICIO DE CARVALHO, DE 1879**

Dissertação apresentada por SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. SEZINANDO LUIZ MENEZES.

MARINGÁ  
2005

SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO

**O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SEGUNDO REINADO E A REFORMA  
LEÔNICIO DE CARVALHO, DE 1879**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes (Orientador) – UEM**  
**Prof. Dr. Divino José da Silva – UNESP – Presidente**  
**Prudente**  
**Prof<sup>a</sup>. Dra. Terezinha Oliveira – UEM**

Aprovado em 13 de dezembro de 2005.

Dedico este trabalho a meus pais Laura e José e ao meu esposo Pedro, não só pelo fato de serem pessoas especiais pela proximidade, mas, pela história que apresentam de afastamento dos bancos escolares em resposta às exigências de uma vida de trabalho duro. Essa conquista pertence também a eles.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Sezinando Luiz Menezes pela confiança.

À amiga Eveline Mariko Mizuguchi por estar sempre conosco.

À amiga Sueli Ribeiro Comar pela presença e incentivo sempre.

A todos os professores da área de Fundamentos da Educação do Mestrado em Educação da UEM, por dividirem conosco sua experiência, expectativa e ideais.

A Hugo e Márcia da Secretaria do Mestrado pela atenção e paciência.

À Professora Carmem Lúcia Gomes De Salis pelo apoio e incentivo.

*Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta,  
que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.*

Romanceiro da Inconfidência, 1953, Cecília Meireles

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SEGUNDO REINADO E A REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO, DE 1879.** (120 f). Dissertação. Mestrado em Educação. Área de Concentração Fundamentos da Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Sezinando Luiz Menezes. Maringá, 2005.

## RESUMO

A história da Educação no Brasil é tão instigante quanto sua história político-econômica. Muita coisa há nos dois campos a serem pesquisadas e redescobertas. Mesmo entre os pesquisadores há temas e pontos bastante lacunares, o que nos permite ousar novos olhares ou olhares mais diretos. É neste ensejo que nos dedicamos ao estudo sobre a Educação no 2º reinado brasileiro, por meio de uma reforma de ensino – A Reforma Leônicio de Carvalho, de 1879. Nós nos dedicamos, portanto, a um dos períodos mais conturbados e difíceis do Brasil Império: as décadas de 1870 a 1890, quando se dá a transição do trabalho cativo para o trabalho livre e toda a sociedade, economia e vida administrativa brasileira é posta em debate, já que a sustentação dada pelo trabalho escravo àquela organização social encontrava-se em franca decadência. É neste contexto que se insere também, e não por acaso, a necessidade de se instaurar, se não um sistema, ao menos um modelo de instrução pública que pudesse colaborar para a sustentação do modelo latifundiário exportador brasileiro, preparando a população para a convivência com o trabalho livre e todas as modificações que o mesmo impõe, sem que, no entanto, ocorressem grandes abalos na forma de organização política e na prática econômica vigente. Para as reformas, as inspirações e modelos teóricos, os carros-chefe da economia mundial e o berço das idéias e dos ideais liberais estavam na Europa e nos Estados Unidos. Seus autores e atores inspirariam intelectuais, políticos e administradores brasileiros a elaborarem medidas que pudessem cumprir os propósitos de uma sociedade livre e garantir o papel do país no mercado internacional. Eis o pano de fundo da Reforma de Ensino do Conselheiro Leônicio de Carvalho, que tinha como tarefa ampliar a modesta instrução pública no Brasil e que primou pela liberdade de ensino, num país de exclusivismo católico e poucos estudantes na escola.

**Palavras-chave:** História da Educação, Brasil Império, Liberdade de Ensino.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **THE EDUCATION DISCUSSING ABOUT THE SECOND REIGN AND THE LEÔNÍCIO DE CARVALHO REFORMATION, FROM 1879.** (120 pp.). Dissertation. Master in Education. Concentration Area: Foundations of the Education. Universidade Estadual de Maringá. Person who orientates Sezinando Luiz Menezes. Maringá, 2005.

### **ABSTRACT**

Education history in Brazil is as stimulant as its politician-economic history. There is much things in the two fields to be searched and rediscovered. Even among the researchers there is subjects and points that are full of gaps, which allows us to dare new or more straight looks. It is why we dedicate us to the study about the Education in the second brazilian reign, through an education reform - the Leônício de Carvalho Reformation, from 1879. We dedicate ourselves, therefore, to one of the difficult and disturbed periods of Brazil Empire: the decades of 1870 to 1890, when hapened the transition from the captive work to the free work, and all the society, economy and Brazilian administrative life are invited to a discussion, therefore the given sustentation of the enslaved work to that social organization was in frank decay. This context also inserts, and not by coincidence, the necessity of restoring, if not a system, at least a model of public instruction, that could collaborate for the sustentation of the latifundium brazilian exporting model, preparing the population for the conviviality with the free work and all the modifications that it imposes, without, however, great damages in the politics organization form and the effective economic practical of that time. For the reforms, the theoretical inspirations and models, the head-car of the world-wide economy and the origin of the ideas and the liberal ideals were the Europe and the United States. Its authors and actors would inspire Brazilian intellectuals, politicians and administrators to elaborate measures that could fulfill the intentions of a free society and guarantee the country international market place. Here is the background of the Teaching Reformation of the council member, Leônício de Carvalho, who had as task to extend the modest Brazil public instruction and that fought for the education freedom, in a country with catholic majority and schools with few students.

**Key-words:** Education History, Brazil Empire, Education Freedom.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
I. A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO HOMEM .....	18
I.I. Como e a quem educar – século XVIII.....	19
I.II. Como e para que educar – século XIX.....	34
I.III. Da discussão à prática .....	47
II. O BRASIL E O LIBERALISMO NO SÉCULO XIX.....	51
III. EDUCAÇÃO E LIBERDADE – REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO, DE 19/04/1879 .....	72
III.I A educação na produção intelectual e no debate político .....	72
III.II. A Reforma Leôncio de Carvalho .....	79
CONCLUSÃO .....	96
REFERÊNCIAS.....	101
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	106
ANEXO – Decreto Nº 7247, de 19/04/1879 .....	107

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho nos propomos a reunir informações, observações e reflexões sobre o debate educacional no Brasil do século XIX, época em que os sistemas nacionais de educação estavam sendo implantados na América do Norte e nas nações européias. O estudo específico de uma reforma de ensino do 2º reinado brasileiro, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, apresenta-nos o Brasil inserido também nesse debate sobre instruir, para que, como, e a quem, sendo assim um valioso instrumento de estudo do tema. É interessante que fora dos grupos de estudo desse período da história da educação no Brasil, encontremos muitos profissionais da área da educação que crêem no Manifesto dos Pioneiros de 1932<sup>1</sup>, como o primeiro documento de discussões importantes sobre educação no Brasil, como se antes de tal data nada tivesse sido dito ou discutido.

Parte da bibliografia da história da educação no Brasil, e falamos aqui dos principais manuais utilizados como referência nos Cursos Normais e de Pedagogia<sup>2</sup>, apresentam também informações escassas sobre o período, o que nos despertou a atenção para essa lacuna.

Embora não tenha realizado grandes obras de instrução, este período, com certeza, abriu a polêmica e o debate em torno da mesma, o que nos leva a uma constatação de fato histórica sobre a educação. Ou seja, os projetos para um sistema nacional de educação no século XX não são descobertas repentinas, ou resposta a uma realidade somente daquele momento, e sim a consequência de preocupações, debates e averiguações realizadas por personagens do século anterior, que se não realizadores de grandes feitos nessa área, já vislumbravam na educação não somente o signo de uma nação moderna, como também consequência de uma determinada realidade sócio-econômica e respostas às questões que lhe são inerentes.

---

<sup>1</sup> Documento assinado por 26 educadores e encabeçado por Fernando de Azevedo, asseverando o dever do Estado em tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga por meio de um programa de âmbito nacional que atendesse às exigências do desenvolvimento do país In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989, p.245.

<sup>2</sup> Não sendo nosso objetivo nesse trabalho, a análise minuciosa dos manuais de história da educação, os citamos como ponto de partida de nossos estudos: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil**; ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**; RIBEIRO, Maria Luísa S. Ribeiro. **História da Educação Brasileira**.

Tais constatações nos levaram à busca da compreensão em torno da proposta para reforma de ensino no Brasil Império, apresentada por estudiosos contemporâneos e posteriores à mesma, como audaciosa, inaplicável ou até mesmo desconexa da realidade em que se encontrava. De início fomos levados a crer da mesma forma, já que no Brasil do século XIX, onde a instrução apenas dava seus primeiros passos, uma reforma que instituía para o ensino superior, responsabilidade do Estado na Corte, a liberdade de ensino, abolindo a necessidade de freqüência e sabatinas, não poderia responder à realidade do país.

Aprofundando a pesquisa e a reflexão, constatamos, no entanto, que não poderia existir uma proposta ministerial completamente deslocada da realidade. Ou seja, um órgão competente e responsável na administração pública, tendo à frente um educador, pois o ministro responsável pela mesma era lente catedrático da faculdade de Direito, não poderia simplesmente propor ao país um projeto supra-realista ou utópico, o que seria negar a historicidade da educação.

Sáímos, portanto, da simples curiosidade, da instigação inicial que nos moveu, para caminharmos na história. Parafraseando Eric Hobsbawm, essa pesquisa é de quem “não tem uma simples curiosidade sobre o passado, mas que deseja compreender como e por que o mundo veio a ser o que é hoje e para onde se dirige” (HOBSBAWM, 1996, p.15), e nesse caso, especificamente, como e porque nossa educação, enquanto instituição é o que é e para onde caminha.

Não nos propomos, obviamente, em um único estudo, levantarmos todo o passado, presente e delineamento do futuro educacional do país, posto que isso não é tarefa para apenas um estudioso e uma pesquisa, e nem matéria que se possa prever. Mas por meio do estudo de alguns pensadores dos séculos XVIII e XIX, do Brasil, Estados Unidos e Europa e da Reforma de ensino citada, nos propomos colaborar com estudos que levem à compreensão da educação enquanto instituição, e de que como esta se influencia de projetos políticos, econômicos e de conceitos que são históricos.

A liberdade, por exemplo, é um desses conceitos que permeiam todos os debates políticos, econômicos e, por conseqüência, educacionais, de todas as nações no século XIX, inclusive da jovem nação brasileira.

Não objetivando uma conceituação estanque para a palavra liberdade, apresentaremos as reflexões sobre a mesma enquanto atributo ou conquista humana, no pensamento de homens que, por meio de suas reflexões, considerações ou doutrinas,

definiram liberdade e a delinearão como elemento constitutivo das formas de organizações políticas, econômicas e sociais dos séculos XVIII e XIX. Estas considerações devem nos levar a compreender o significado das discussões sobre a instrução pública e da conceituação e aplicação da liberdade nessa instituição. É dessa forma que nos propomos estudar a Reforma Leôncio de Carvalho, de 14 de abril de 1879.

Tendo-se tornado nação no primeiro quartel do século XIX, toda a estruturação política do Brasil estaria envolta nas questões de liberdade política contra governos centralizadores, liberdade econômica contra intervenções estatais no mercado, ou um estado forte que pudesse garantir a economia existente. Não que esta realidade seja brasileira apenas, pelo contrário, ela é o contexto em que se encontra também a Europa, em que muitas nações já são estados de representação política mais ampla, alcançando outros setores da sociedade que não a aristocracia e, ainda, regiões que lutam por uma centralização política forte que possa vencer o regionalismo e garantir-lhe o status de nação.

Para autores como José Murilo de Carvalho (CARVALHO,1996) a questão do tipo de organização do Estado está, em verdade, vinculada à formação da elite que atuará no poder, dizendo que em estados onde havia maior poder de organização das classes, como Estados Unidos e Inglaterra, a balança pendia para a organização de um governo parlamentar-representativo. Onde essa força ou capacidade fosse menor, ou seja, não houvesse revolução burguesa, teríamos um maior poder de burocracia central e vigência do absolutismo, como em Portugal e havia, ainda, os casos em que o retardamento da revolução criava o misto de elite burocrática e representativa, como na Prússia.

[...] as elites européias formaram-se ao longo de um processo de tensão polar, tendo de um lado a expansão do poder dos funcionários reais e de outro a pressão de grupos sociais dominantes pela representação política. O processo foi longo e assumiu feições diversas nos vários países de acordo com o maior ou menor predomínio de um dos pólos sobre o outro. Nele estão inextricavelmente vinculados aspectos referentes à composição da elite, à formação de instituições políticas e à natureza mesma do poder do Estado (CARVALHO, 1996, p. 22-23).

Se tais questões, formação da elite e formação do Estado estavam intimamente ligadas, a realidade nas jovens nações latino-americanas, como o Brasil, não seria diferente. No entanto, havia aqui um agravante que tornava o problema um pouco mais

complexo. Diante da adoção de postulados de liberdade econômica, havia a existência da escravidão.

O estudo de programas educacionais, de projetos de reforma e implantação do ensino público no Brasil, demonstram a existência desse pano de fundo político-econômico na questão do instruir e educar.

Idéias nascem, agigantam-se, perdem-se, se contradizem, somam-se ou se anulam, e o século XIX se permite fazer delas uma miscelânea ou uma somatória, que justifique ou que pelo menos explique a adoção desse ou daquele sistema de educação ou, ainda, de priorizar um segmento educacional, por se apresentar como ingrata a dedicação a setores que quiçá reconheçam a necessidade ou a importância de exercer liberdade política.

Temas como a liberdade de ensino estão presentes nas reflexões daqueles que comandam o Império Brasileiro, não como fruto de meras cópias ou modismos, pelo contrário, a pesquisa e a reflexão filosófica é marca registrada dos políticos brasileiros que com vistas a modernizar o país e resolver seus problemas mais estruturais, como a mudança da mão-de-obra cativa para livre, se lançam aos longos debates em reuniões parlamentares ou de sociedade civil.

O debate sobre educação no Brasil Império se coloca para nós não só como pesquisa científica, mas também como desafio, uma tentativa de colaborar para os estudos sobre educação no Brasil, identificando sua historicidade, suas particularidades políticas e econômicas, as influências que sofreu como nação inserida no contexto de transformação do capitalismo em sistema de alcance mundial e como a educação reflete esta realidade e atua, a partir ou apesar dela.

Para chegar ao contexto em que se insere o debate sobre educação no Brasil, abordamos no primeiro capítulo a instrução pública ligada ao nascimento e desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea, tendo o contexto revolucionário europeu a partir do século XVII como pano de fundo para esta discussão. Assim nos interessa conhecer como autores e, porque não dizer atores, já que vivenciaram a sociedade ebuliente que escrevem e descrevem, como John Locke, Adam Smith, Voltaire, Rousseau, Benjamin Constant, Tocqueville, Guizot e Pestalozzi, traçam suas concepções sobre liberdade, educação e prática da cidadania. Com questões diversas de nossa época, esses pensadores lançam as bases de sistemas educacionais que são portadores do espírito que se quer imprimir ao povo, à Pátria, à relação entre os cidadãos comuns, entre estes e os

governos, entre as nações, enfim, a educação como formadora e reprodutora do mundo alcançado pelas revoluções burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Ao fazer a apresentação de algumas idéias que moviam esses homens que pensaram, e muitos deles atuaram em seu contexto, os identificamos como expositores de sistemas racionais para a explicação da realidade, coerentes com uma época que vê estabelecer uma nova concepção de vida, de homem, de relacionamentos sociais, de religião, de política e de economia.

Muitos desses sistemas de pensamento tornaram-se práticas e base filosófica de sistemas nacionais de educação, vistos como necessidade das nações modernas e liberais. Ratificadoras das conquistas empreendidas e propagadoras desses ideais de sociedade promissora, essas nações precisavam encontrar formas de impedir qualquer abalo na sociedade liberal burguesa, que lutava por estabelecer-se.

No estado social, a autoridade e a liberdade têm, uma e outra, necessidade de garantias, e elas têm, uma e outra, direito a essas garantias. É preciso freios para conter aqueles que governam e aqueles que são governados, porque uns e outros são homens. Daí as instituições e as leis políticas que ora sustentam, ora limitam o poder, quer dizer que determinam quais condições e por quais meios a autoridade é exercida e a liberdade assegurada (GUIZOT, 1872, *apud* LEONEL).

A educação nesse contexto é também uma instituição para a organização social, por meio da qual se pode preparar os homens para o exercício da liberdade e da democracia, sendo estes conceitos historicamente situados na contemporaneidade.

No segundo capítulo, posicionamos historicamente o Brasil em meio à avalanche das idéias liberais, descrevendo seu panorama político-econômico e social por meio de historiadores e pesquisadores que nos fornecem dados e reflexões para a montagem do panorama brasileiro.

Nas obras de Emília Viotti da Costa, Caio Prado Jr., José Murilo de Carvalho e Sérgio Buarque de Hollanda, coletamos informações sobre o caminho e as organizações políticas e econômicas do Brasil monárquico. Tais obras, pesquisas e interpretações da história, nos apresentam um Brasil que se estabelece como nação em meio ao contexto imperialista do capitalismo do século XIX, em que as nações industrializadas empreendiam campanhas por mercados fora da Europa e estabeleciam modelos de desenvolvimento.

Outros autores como Lupércio Pereira, Verena Stolcke e Anaete Schelbawer, nos inserem nas discussões sobre a sociedade brasileira do século XIX, seus debates políticos,

problemas e possíveis soluções, ajudando-nos a compor este cenário, em que o Brasil não foge às discussões ideológicas do capitalismo, ao mesmo tempo em que tem que enfrentar a situação particular da presença da mão-de-obra escrava como mantenedora da riqueza do país.

A busca por uma identificação política com as correntes internacionais ou, ainda, pela criação de uma postura política própria respondendo à realidade brasileira, estarão na fala de homens como Azeredo Coutinho, mesmo antes da questão do tráfico e da escravidão atingir seu ponto nevrálgico, e de João Severiano Maciel da Costa e Joaquim Nabuco, quando a questão se torna eminente. Os debates entre liberais e conservadores e suas posições políticas nos levam a esse universo político chamado Segundo Reinado.

As iniciativas que aí se estabeleceram, como a contratação particular de imigrantes e a polêmica em torno de quem e como substituiria os escravos no Brasil, em meio ao crescimento econômico representado pelas exportações de café, nos ajudam a chegar às propostas de renovação da sociedade brasileira via instrução pública.

No terceiro capítulo nos dedicamos especificamente à Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho. Levando o nome do ministro que a projetou, essa reforma ocorreu no Segundo Reinado Brasileiro, sob a regência de D. Pedro II, e tinha como objetivo a alteração do ensino primário e secundário no município da corte e o ensino superior, que serviu de modelo a várias instituições educacionais nas províncias.

Adentrando a discussão sobre instrução no século XIX recorreremos a autores deste período, como Horace Mann, senador norte-americano, considerado um dos grandes nomes da história da instrução pública, não só pelo que realizou, mas também pelo que considerou em seus famosos relatórios, documentos tidos como referência nas discussões sobre a instrução pública desse período. Documentos e obras de igual importância para a história da educação no Brasil são os Anais dos Congressos Agrícolas de 1878 no Rio de Janeiro e no Recife, como também as obras de Tavares Bastos, José Ricardo Pires de Almeida e José Veríssimo.

O estudo específico da Reforma de 19 de abril de 1879, que teve algumas conseqüências práticas, como a decretação da liberdade de credo religioso dos alunos e a disseminação de escolas normais, nos mostra a influência das idéias européias e norte-americanas sobre liberdade de ensino, de freqüência e prática do magistério, como uma forma de acelerar a modesta instrução pública no Brasil, reconhecida como agravante no atraso social do país. Idéias estas que se opunham à realidade educacional brasileira,

pautada, até então, no ensino humanístico, de rigidez, disciplina, imutabilidade, repetição, uniformização e que, apesar do esforço de seus professores, não foi um sistema de educação popular, ou seja, os métodos jesuíticos, embora tivessem sido vulgarizados, não formavam um sistema amplo de instrução pública.

Tal análise, pautada na realidade sócio-econômica brasileira e nas idéias liberais acerca da economia, da participação política, da sociedade e, por conseqüência, da educação, apresentadas nos capítulos anteriores, nos revelam que não se tratava de uma simples importação de idéias, como fomos levados a crer da primeira vez que nos defrontamos com o documento da reforma, mas da adaptação de tais idéias à realidade brasileira, ou às vezes até a tentativa de forjar uma nova realidade.

Sabendo que o texto da reforma foi resultado também de uma pesquisa de sistemas educacionais europeus e norte-americanos, buscamos em seus artigos a expressão da necessidade de encontrar soluções próprias sem, no entanto, fugir à linguagem internacional. O Brasil era, desde já, um país com proporções continentais com sérios problemas para encontrar nessa sociedade a saída para o drama da mão-de-obra.

Depois de feitas tais análises, nos permitimos fazer algumas considerações a título de conclusão do trabalho, sem evidentemente esgotarmos as possibilidades de apreciação do documento da reforma de ensino e tampouco a discussão sobre a instrução pública no Brasil no século XIX.

Nossas considerações são do que julgamos ser o significado da citada reforma e de qual foi sua real importância. Quais características tornaram-se singulares no liberalismo brasileiro. A que raciocínios e questionamentos chegamos sobre a sociedade brasileira imperial e também a sociedade brasileira atual, herdeira desses momentos políticos conturbados, que senão definidores, delineadores dos rumos tomados, de questões assumidas ou prorrogadas. Um contexto que faz de nós a nação que somos no século XXI, que de novo deposita na educação, agora mais do que nunca solidária e social, a esperança da regeneração, da solução dos problemas que o capitalismo liberal não quer e não pode resolver, porque não é um cordeiro e não vai imolar-se.

## **CAPÍTULO I - SÉCULO XIX – A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO HOMEM**

É possível em alguns meses desvendar um panorama do século XIX? Inicialmente a tarefa nos pareceu simplesmente encantadora, e ainda não deixou de ser, mas aos poucos ela foi se mostrando árdua e por vezes nos pareceu impossível cumpri-la. Caminha-se, descobrem-se autores, muitos sequer tiveram a pretensão de se tornarem desvendadores da realidade, mas simplesmente responder aos próprios anseios. Outros, para quem o compromisso social ou político fazia-se latente, e uma maioria para a qual era mais fácil discursar, conjecturar, do que agir diante de momentos tão ímpares e tão perigosos. E, assim, fomos montando este panorama possível para nós – uma época de incertezas, porque histórica, de medo, porque de mudança, de paixões acirradas, porque de questões emergentes, de posições contraditórias, porque não se vislumbrava nenhum tipo de conciliação –, ou se detinha a qualquer custo a “onda” ou se permitia que ela arrastasse tudo e criasse um novo cenário.

Ir ao encontro desses autores, desses personagens transformadores e transformados pela história, é encontrar reflexões concernentes à nossa própria história, como nos diz Fernand Braudel ao falar de Tocqueville:

[...] é em termos de atualidade, sem temer o anacronismo, que importa ler ou reler Tocqueville. Os clássicos somente são clássicos a este preço: de serem capazes de nos falar de nós mesmos, de nos obrigar a pensar por nós mesmos, por mais afastados que estejam do tempo e das borrascas que vivemos (BRAUDEL, 1991. p.18).

Em uma época em que a educação, agora de responsabilidade da sociedade, é posta como solucionadora dos problemas do homem, os clássicos nos parecem ainda mais importantes por nos dar mostra, por nos provar, mesmo que sem esta intenção, que não somos produto pronto e acabado e que os problemas que vivemos não são apenas erros de percurso, mas sinal de que existem outras formas de percurso. É em busca deste contexto gerador da educação pública que nos colocamos a buscar, no século XIX, as pistas para entender nosso próprio entorno e, dar-nos conta de responder a ele dentro das

possibilidades que o momento histórico permite, o que cremos que fizeram seriamente os autores que estudamos.

## **I.I. Como e a quem educar - século XVIII**

É no mínimo surpreendente olhar para a Europa no século XIX, herdeira das enormes transformações processadas no panorama político do século XVIII. Ela nos permite vislumbrar uma Inglaterra industrializada, fruto de uma revolução iniciada na área têxtil e da expropriação de terras no campo, uma França envolvida em lutas políticas mortais, nas quais a vida parece resumir-se à defesa de uma bandeira e, ainda, uma Alemanha forjada como nação e como potência, através de guerras, artimanhas políticas e da pesquisa científica, que lhe permitiu alcançar e, em alguns setores, ultrapassar a indústria britânica.

A Inglaterra livre e empreendedora era a representação do governo dos proprietários, apoiado no tripé: Parlamento, Tesouro e Banco da Inglaterra, fruto da Revolução Inglesa do século XVII. Assim, a preocupação inglesa não era o sistema político<sup>3</sup>, já resolvido, e sim estruturar e manter a solidez do pensamento burguês pautado na defesa da propriedade privada. Na defesa desse pensamento, organizado e sistematizado encontramos Locke, para quem a liberdade, a propriedade, a legítima defesa, eram direitos naturais do homem, anteriores à sociedade. O conhecimento fundado na experiência, ou seja, a razão, passa a ser a nova fonte da moral, em negação ao princípio das idéias inatas. Ao mesmo tempo em que não deve haver domínio qualquer que seja, religioso, por exemplo, sobre as ações dos homens, que devem ser guiados pela razão, fundamentada no conhecimento. São os homens que adquirem conhecimento, os mais capazes de administrar a sociedade.

O filósofo inglês John Locke (1632 – 1704) vive o conturbado momento de contestação da autoridade monárquica e dos privilégios feudais na Inglaterra e fundamenta para o novo homem o novo conceito de autoridade baseado na propriedade. É na defesa da

---

<sup>3</sup> No século XVII o desenvolvimento do capitalismo pautado nas atividades comerciais e industriais havia alcançado na Inglaterra destaque suficiente para representar para a classe que o comandava, a burguesia, a possibilidade de defender seus interesses através do parlamento. Havia, no entanto o obstáculo, representado pela dinastia Stuart, governando a partir de um absolutismo de direito, ou seja, o poder plenamente reconhecido em termos jurídicos. Desse conflito político-ideológico desenrolou-se a luta armada, a Revolução Inglesa que, de 1642 a 1688, dividida em fases de guerra civil e restauração monárquica, instaurou na Inglaterra uma Monarquia Parlamentar e a substituição do Estado Absolutista pelo Estado Liberal Burguês In: KOSHIBA, Luiz. **História** – Origens, Estruturas e Processos. São Paulo: Atual, 2000, p. 305-309.

posse que estará organizada toda a sociedade burguesa, fazendo-se necessário, então, explicar o que ela é, de onde provém e como se sustenta. Ao mesmo tempo em que defende essa nova concepção de existência social, Locke tem a preocupação de que a gana desenfreada da burguesia, em plena ascensão, não leve à bancarrota um modelo que lutava ainda por se estabelecer. Suas reflexões são, portanto, dirigidas a essa nova classe que almeja o poder, para que saiba justificá-lo e utilizá-lo com sabedoria suficiente para manter-se nele, ratificando a idéia de que a sociedade atingiria seu mais alto grau de desenvolvimento, conforto e felicidade, através da liberdade para a produção e o consumo. O trabalho nos moldes burgueses era fonte de progresso e bem-estar superando sociedades atrasadas, porque improdutivas.

Não pode haver demonstração mais clara disso do que a feita pelas diversas nações americanas, que são ricas em terra e pobres em todos os confortos da vida; às quais a natureza abasteceu tão generosamente quanto a qualquer povo com os materiais de fartura, ou seja, um solo fecundo, apto a produzir em abundância o que poderia servir de alimento, agasalho e deleite. E contudo, por não ser melhorado pelo trabalho, não tem um centésimo das conveniências de que desfrutamos. E o rei de um território largo e fértil de lá alimenta-se, veste-se e mora pior que um trabalhador diarista na Inglaterra (LOCKE, 1998, p.421).

Para Locke, existe uma lei natural que estabelece o direito à propriedade, que só é limitada quando extrapola a capacidade de conservação. Se um homem produz mais do que o necessário para comer, é lícito que troque o excedente por metais, não permitindo que se estrague o alimento e ainda promovendo o abastecimento do mesmo produto para outros homens. A primeira e natural propriedade humana é a do próprio corpo, assim, o trabalho do corpo e a obra das mãos, são propriamente do homem, portanto tudo aquilo que ele retirou do estado natural e agregou de seu trabalho, naturalmente lhe pertence. Somente a concordância entre os homens, o pacto para viver em sociedade, é o limitador político da sua liberdade.

Sendo a sociedade capitalista a única capaz de permitir as realizações do burguês, é necessário que este saiba conservá-la e é em nome dessa conservação que Locke escreve. Para Locke, há nos homens vícios que lhe são naturais, mas que devem ser educados, para que haja liberdade e não licenciosidade.

Aqueles aptos a governar<sup>4</sup>, por contar com mais tempo e maiores condições econômicas, devem também preocupar-se com a formação da virtude, prudência, boas maneiras e instrução, qualidades que capacitam à persuasão, característica que deve imperar no burguês em substituição à força e violência de governos arbitrários. Essa capacidade de persuadir é o uso da razão e da inteligência em negação ao direito divino como forma legítima de poder. Levar outro homem a crer no que se diz não pelo bafejar do verbo divino, mas pelo uso inteligente de princípios, pela constatação irrefutável de que este novo mundo é o mundo desde sempre almejado e só agora conquistado, deve ser a forma de agir do homem burguês.

Descrente do tipo de instrução dada na época, baseada no ensino de latim, grego, poesia e retórica, sem qualquer utilidade para a formação do novo homem, Locke aposta na instrução familiar baseada no trabalho de um bom preceptor, que não só ensine coisas mais úteis à realidade capitalista empreendedora, como também seja o exemplo de homem que o burguês deve ser.

*Del mismo modo que el ejemplo del padre debe enseñar al hijo a respetar su preceptor, del mismo modo el ejemplo de este debe estimular al niño a las acciones cuyo hábito quiere inculcarle. Su conducta no debe desmentir jamás sus preceptos, al menos que no quiera pervertirle. No servirá de nada que el preceptor le hable de la necesidad de reprimir las pasiones, si él mismo se abandona a alguna de ellas; y, en vano procurará reformar un vicio o una inconveniencia de su discípulo, si él se la permite a si mismo. Los malos ejemplos se siguen más seguramente que las buenas máximas (LOCKE, 1982, p. 152).*

Locke sugere um plano de ensino que comece pela educação do espírito, afastando o jovem das inclinações naturais à inveja e à cobiça. Para tanto, recomenda o estudo do passado nos textos do Antigo Testamento, Cícero, Grócio, Puffendorf. O estudo das leis do país eram o primeiro passo de uma formação moral, considerado mais importante que qualquer conhecimento enciclopédico que pudesse ser adquirido. O conteúdo deveria estar sempre ligado à utilidade e à economia de tempo. Sendo mais útil ensinar a língua francesa, importante para os negócios, que a grega. Da mesma forma era mais importante realizar viagens para o aprendizado de línguas estrangeiras e a sabedoria de lidar com

---

<sup>4</sup> Locke escreve aos burgueses, à aristocracia e aos nobres aburguesados, novos representantes de uma realidade político-econômica que se fazia inevitável.

peessoas de culturas diferentes, que aprender filosofia. O tempo livre deveria ser ocupado com atividades que evitassem a fadiga, como dança, equitação e trabalhos manuais.

Quanto aos métodos, Locke condena tanto os castigos corporais como as recompensas, que de maneira nenhuma colaboravam para o domínio e resistência aos vícios. Elogios e reprimendas deveriam ser administrados de forma que os jovens compreendessem o efeito de suas ações para a aceitação das pessoas.

Esta consideración puede dirigir a los padres en su modo de alabar o de censurar a sus hijos. Las reprimendas, que sus faltas hacen a veces difíciles de evitar, deben, no solamente hacerse con palabras sobrias, graves y desapasionadas, sino también sólo privadamente; mientras que las alabanzas que los niños merezcan deben recibirlas ante los demás. Esto duplica, en efecto, la recompensa publicando el elogio; y, por otra parte, si los padres demuestran repugnancia a divulgar las faltas cometidas, esto predispondrá más a los niños a desear el mantenimiento de su reputación; les enseñará a preocuparse de conservar la estima de los demás, porque creerán todavía poseerla; cuando han sido expuestos a la vergüenza, publicando sus faltas, y creen haber perdido esta estima, este medio no tiene acción sobre ellos, y se mostrarán tanto menos deseosos de merecer la aprobación de los demás cuanto más sospechen que su reputación está ya comprometida (LOCKE, 1982, p.89-90).

Nesta passagem Locke faz ainda uma observação em rodapé, deixando claro que a postura em relação ao elogio ou a censura deverá sempre levar em consideração o caráter da criança para que não se estimule a vaidade nem lhe debilite o sentimento de pudor.

Por meio de Locke começamos a trilhar este caminho no qual a instrução e mais ainda, a formação moral, assume papel preponderante para a estruturação e manutenção do ideal burguês de mundo. As suas reflexões em torno da necessidade de uma nova educação, se desenvolvem e amadurecem no mesmo ritmo que a nova forma de organização, de se produzir a vida, deixa de ser apenas uma possibilidade histórica e se impõe como a forma burguesa de produção.

Em um momento posterior, já no terceiro quartel do século XVIII, no alvorecer das fábricas, encontramos em Adam Smith uma importante concepção sobre o homem e a sociedade, e entrelaçada a esta, uma reflexão sobre educação que passaremos agora a analisar.

Adam Smith (1723 – 1790) vive e escreve em uma das épocas mais convulsionadas da história da humanidade. Presencia, observa, analisa e julga o comportamento humano e a nova realidade construída e construindo-se a partir da sociedade capitalista, onde não há

ainda a predominância de relações assalariadas e o capital acumula-se na circulação (comércio) e não na produção (indústria). É a partir desta realidade o esforço de pensadores como ele para definir o novo homem.

A este conjunto de formulações teóricas, de possíveis explicações, dá-se o nome de *Economia Política*, ciência que nasce do embate da aristocracia decadente, incapaz de continuar a ditar as regras por falta de soluções às novas necessidades, e uma classe industriosa impedida de progredir devido às amarras da forma medieval de produção da vida. Contudo, este embate diz respeito a todos os aspectos da vida do homem, não se limitando aos aspectos econômicos.

Quando a sociedade feudal entra em crise, entra também em crise a sua concepção de como o homem produz a sua existência. É completa a crise da concepção religiosa que faz a existência humana derivar da vontade divina. Ao contrapor o trabalho, por ele entendido como fonte de toda a vida, à propriedade de origem divina, Locke assesta o golpe derradeiro contra a concepção do mundo feudal. Por esta razão é que a economia política faz derivar todos os seus princípios daqueles princípios que Locke tinha estabelecido como sendo os fundamentos de uma nova convivência entre os homens. Segundo ele, cada indivíduo é responsável pela sua existência, que lhe é dada pelo seu trabalho, ou seja, pela capacidade que cada qual tem em seu próprio corpo de prover a sua subsistência (FIGUEIRA, 2001, p.12).

Absolutamente oposta à organização medieval, nem por isso deve a Economia Política ser vista como detentora da verdade sobre o mundo da política e da economia, posto ser uma explicação de mundo que, como outra qualquer, foi desenvolvida para responder a uma determinada realidade e, sendo, portanto, histórica, não foi e nem para sempre será uma verdade eterna.

A Economia Política é, portanto, filha da história moderna. Dizer isto significa entender que ela não surgiu da cabeça dos economistas políticos, pois mesmo estes só se tornaram tais precisamente porque tomaram posição neste processo de luta. Situar historicamente a Economia Política significa também entender que os seus princípios, porque engendrados em certas circunstâncias, por isto mesmo não podem ser confundidos com uma verdade que independa dessas mesmas circunstâncias. Eles prevaleceram sobre os princípios que regeram a vida durante a Idade Média, não porque a forma de vida dominante contrariasse a natureza humana, mas, sim porque o mundo feudal não foi capaz de suportar o desenvolvimento de suas próprias necessidades. Uma sociedade se encontra em crise quando ela tem a imperiosa necessidade de atender a

uma certa exigência, mas que, em a atendendo, ela contraria sua própria natureza (FIGUEIRA, 2001, p.14).

A divisão da sociedade em classes nascidas das novas circunstâncias históricas, a forma capitalista de produção, é o ponto a partir do qual os pensadores irão explicando idéias que apontavam novos caminhos para novos homens. Tal era, portanto, o raciocínio usado por Smith ao combater as corporações de ofício, vistas outrora como úteis quando em dado momento foi necessário aos homens associarem-se para proteção e garantia da sobrevivência. Não se justificavam na nova realidade, com suas regras e desmedida restrição à multiplicação do trabalho, vista pelo pensador como a grande riqueza de uma nação.

É a grande multiplicação das produções de todos os diversos ofícios – multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho – que gera, em uma sociedade bem dirigida, aquela riqueza universal que se estende às camadas mais baixas do povo (SMITH, 1983, p. 45).

De acordo com Smith esta divisão do trabalho, que tem origem na propensão natural do ser humano à troca, permite a todo trabalhador a especialização no seu ofício, proporcionando maior eficiência, diminuição de perda de tempo e ainda a dedicação a invenções que melhorem o trabalho e a produção. Tudo isso gerando maior capacidade de troca para todos e, conseqüentemente, opulência para a nação.

Liberdade para que os ofícios se multipliquem, ou para que os trabalhadores naturalmente encontrem postos para os quais haja oferta, é a forma pela qual a sociedade deve se encaminhar. Monopólios, intervenções, taxações excessivas, enfim toda a espécie de intervenção arbitrária por parte do poder político seria extremamente danoso para a sociedade.

Para Adam Smith, a mola propulsora para toda esta atividade criativa de troca e persuasão são sentimentos que favorecem o desenvolvimento social. São eles o egoísmo e o interesse pessoal.

Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer – esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-

estima, e nunca lhe falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles (SMITH, 1983, p.50, vol.1).

Esse papel positivo do egoísmo é seguido por outro de igual importância, a simpatia, regulada também pela utilidade, pela conveniência.

O que vem a ser a simpatia e que importância apresenta para a compreensão do funcionamento da sociedade? Smith não está, como se poderia supor, penetrando os recônditos da alma humana. Apesar de não ignorar as paixões humanas, coloca a simpatia como uma zona ou termo médio, um equilíbrio pelo qual, no pensamento de tantos autores, se debatem os homens desde tempos remotos, mas que em Smith já está pronto. É a capacidade que o ser humano tem de ponderar os sentimentos alheios com a medida dos seus e ao mesmo tempo aprovar ou desaprovar a própria conduta ao examiná-la.

Adam Smith sería un *esprit de finesse*. Hacia el fin de la Teoría de los sentimientos morales nos dice que “en vano se pretende determinar de un modo preciso lo que sólo puede serlo por el sentimiento”. “¿Cómo es posible, en efecto, encontrar reglas invariables que fijen el punto en el cual, en cada caso particular, el delicado sentimiento de la justicia ya no es sino un frívolo escrúpulo; que muestren el instante preciso en que la reserva y la discreción degeneran en disimulación?” Estas cualidades llenas de matices de que se compone la vida moral no son reductibles a reglas, ni es posible captarlas y guiarse entre ellas por la razón. Pero que la razón sea inapta para esto, no significa que el hombre no pueda, por medio de otra facultad suya, fundar con certeza sus juicios morales aprobatorios o desaprobatorios. El fundamento de esta certeza es la simpatía (NICOL, 1992, p.21).

Um sentimento regula a moralidade e o outro a economia, dando ao homem autonomia e é esta autonomia o fundamento da sociedade civil. Diante de tal raciocínio, qual papel restaria ao poder político? Para Smith, a existência do Estado é justificada como garantia das condições necessárias ao exercício da produção, troca e consumo livres. Assim, existem determinados setores da sociedade que, embora tenham imensa importância social não geram interesse de investimentos privados, pois sua utilidade não recompensa seus custos. Nestes setores faz-se necessário a atuação do Estado, que financiando gastos através da coletividade ou de grupos específicos, realiza despesas que garantem a existência e o funcionamento da defesa, administração da justiça e obras e instituições públicas. É nesta terceira categoria, obras e instituições públicas, que se insere a instrução, a educação da juventude.

Por que deve o Estado preocupar-se e administrar educação para a maioria da população, se há na sociedade a autonomia de regular suas próprias relações? É o próprio Smith que nos responde:

Em alguns casos o estado da sociedade necessariamente leva a maior parte dos indivíduos a situações que naturalmente lhes dão, independentemente de qualquer atenção por parte do Governo, quase todas as capacidades e virtudes exigidas por aquele estado e que talvez ele possa admitir. Em outros casos, o estado da sociedade não oferece a maioria dos indivíduos em tais situações, sendo necessária certa atenção do Governo para **impedir a corrupção e degeneração** quase total da maioria da população (SMITH, 1983, p. 213, vol. 2). (Grifo nosso).

O conceito de harmonia fica destruído ao admitir-se que algo no sistema pode gerar corrupção e degeneração na população, que deverá, ser amparada pelo governo para que se evitem distúrbios sociais. Este algo gerador de problemas é o mesmo fator apontado antes como grande riqueza da nação: a divisão do trabalho. A ocupação da maior parte dos trabalhadores pobres, atingidos pela divisão do trabalho, restringe-se a pouquíssimas e repetitivas operações simples que impedem o exercício da criatividade, capacidade para resolver problemas, negligência com as obrigações da vida privada por não julgá-las corretamente, incapacidade de envolver-se com os problemas do país e menos ainda de defendê-lo em caso de guerra. Estas são algumas das deficiências que se alastram entre a camada trabalhadora mais pobre da população, caso o Estado não interfira sabiamente para evitá-las. Smith não abre mão do princípio da divisão do trabalho, pois crê que o progresso resolverá as deficiências sociais; no entanto, propõe caminhos que possam colaborar na construção dessa sociedade evoluída.

Onde a existência do egoísmo e da simpatia não é suficiente para garantir o bom funcionamento social, é a educação, gerenciada pelo Estado, que deve garanti-lo. E que lugar vem a ser este? É lá onde estão as pessoas comuns, cujos pais não têm condições sequer de mantê-las, sendo obrigadas a trabalhar desde muito cedo para o próprio sustento, que o Estado, com poucos gastos “[...] pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação.” (SMITH, 1983, p. 215, vol. 2).

O autor traça em suas argumentações um plano de ensino a partir do Estado, a ser destinado a *essa* camada da população, baseado: a) na criação de escolas paroquiais, onde o professor deve ser remunerado em parte pelo Estado e em parte pelos próprios alunos (o

argumento desta parceria é que em qualquer profissão, a rivalidade e a emulação garantem melhor desempenho); b) no ensino básico de ler, escrever e calcular, como também rudimentos de geometria e mecânica sempre úteis para a maioria das ocupações das camadas baixas de trabalhadores; c) no estímulo aos estudos através de prêmios e distinções aos que se destaquem; d) nos exames de verificação de conhecimentos essenciais, antes de permitir a prática de algum ofício em cidades corporativas, como forma de tornar obrigatória esta instrução.

Adam Smith não vivia ainda a grande realidade industrial, mas acreditava nela. Sua perspectiva era a produção manufatureira em expansão, necessitando de toda a liberdade possível, pois o valor real de todas as coisas estaria no trabalho livre, em que os homens, no domínio de suas habilidades, naturalmente trocavam e adquiriam com presteza tudo de que necessitavam, posto que a troca, tanto de idéias como de produtos, era uma característica humana. O progresso técnico seria o ápice das sociedades. É desta forma que a tão famosa liberdade discursada filosoficamente chega ao campo da economia para explicar o funcionamento social.

No século XIX os empresários capitalistas levariam as idéias de Smith às últimas conseqüências no desencadeamento do processo revolucionário industrial e no alcance do comércio internacional. A valorização do homem smithiano que, egoísta, defende seus próprios interesses e, simpático, exercita o convencimento do outro para a troca, é um dos modelos a serem seguidos pelo homem liberal burguês.

A Inglaterra parece ser o melhor exemplo da prática desses pressupostos. Neste país, o desenvolvimento industrial ocorreu com mínima interferência do Estado, o que levou muitos outros países a terem-na como modelo. Mas se idéias e modelos podem ser importados, o mesmo não ocorre com todo o contexto determinante de tomadas de decisões e posições quanto à nova realidade.

Assim a França, em um contexto diverso da realidade inglesa, caminhará com outras questões, fazendo-se necessária a interferência do Estado, porque seu processo de industrialização ocorrerá em um momento em que já há um grande dominador de mercado: a própria Inglaterra. Essa situação não é apenas francesa. A maioria dos países da Europa e Ásia que iniciam sua caminhada industrial, teriam, marcadamente, forte presença do Estado no que tange à organização rumo ao mercado internacional. Era necessário criar-se primeiro a nação para depois exportarem-se os produtos nacionais.

O modelo absolutista de Estado francês deveria ser combatido, substituído, transformado, para que pudesse atender à nova realidade que se estampava na economia mundial. Todo esse processo de transformação é delineado no movimento intelectual do século XVIII, o Iluminismo, a Ilustração, enfim o clarear das idéias, o desvendamento da verdade, oculta até então, no obscurantismo do pensamento católico-medieval.

Grande combatente no iluminismo é a figura de Voltaire. Admirador e estudioso das idéias de Locke, Voltaire foi o grande crítico da produção cultural de sua época. São suas críticas e sua crença no conhecimento que o fazem uma importante figura para a discussão sobre instrução.

François Marie Arouet (1694 - 1778), conhecido como Voltaire, torna-se símbolo do esclarecimento, usando da sátira e do escárnio para desacreditar a sociedade francesa de sua época: um rei autoritário sustentado por uma Igreja que não cumpria seu papel de ligar o homem a Deus, porque corrompida e corruptora do ser humano.

Voltaire não era uma anti-monarquista. Não há em sua obra uma nova doutrina política, sua leitura nessa área é ainda a sociedade de corte, não lhe faltando, no entanto, um grande senso de justiça contra os vários abusos judiciais comuns naquela sociedade.

A obra de Voltaire inspira-se nas idéias de Newton e Locke, considerados por ele os maiores gênios que já haviam existido. Grande defensor da liberdade individual, Voltaire não via com otimismo o comportamento humano, encontrando no conhecimento científico e nos ditames da razão a única possibilidade de organizar-se uma sociedade baseada na liberdade e objetivando a paz.

Visto como a encarnação do filósofo setecentista, Voltaire, é assim definido nos estudos biográficos atuais:

[...] sua obra, em certo sentido, é menos importante literária, ou ideologicamente do que do ponto de vista histórico; por ter escrito o que escreveu no momento em que escreveu, por ter tido as suas idéias na época em que as teve, é que Voltaire constituiu um dos cimos do pensamento humano e uma das glórias mais indiscutíveis na história da inteligência. Acima de tudo, foi ele um escritor, isto é, um homem cuja biografia é a história dos seus livros, e que fez da palavra escrita o instrumento por excelência da reforma social (MARTINS, 1994, p. 469).

Crítico de toda a violência e despotismo de seu tempo, Voltaire via na orientação dos reis pelos filósofos, trabalho que ele mesmo realizou junto ao imperador Frederico II

da Prússia, a forma mais inteligente de criar governos justos e provocadores de progresso, portanto não acreditava na revolução, e sim na transformação dos governos monárquicos.

Suas perspectivas não se confirmaram. Desencantou-se com os déspotas e a revolução foi a via da mudança, dez anos depois de sua morte.

Em um de seus escritos mais importantes, *Cartas Inglesas*, escritas durante exílio na Inglaterra, Voltaire compara a monarquia parlamentar inglesa, possibilitadora da liberdade e do progresso, com o despotismo francês. Não via a desigualdade, mas a falta de liberdade, como problema social. Sua grande preocupação era o obscurantismo. Sua esperança era de que as luzes pudessem ser espalhadas e assim orientar aqueles que já dirigiam e aqueles que pretendiam dirigir a sociedade.

Voltaire, considerado o grande mestre de sua geração, não via com otimismo a sociedade que o cercava, por isso mesmo, seus escritos a tratam o tempo todo com escárnio, através do qual tece suas críticas aos costumes e cultura da época. Não é um grande teorizador de nada, mas o grande pensador e cronista de tudo, por isso aqueles que se arriscaram a formular teorias, tinham sempre suas opiniões como parâmetro.

Um dos pensadores a sofrer as críticas de Voltaire é Rousseau, que também acredita na educação do homem, não para a sociedade corrompida em que vive, mas para que o homem seja capaz de viver virtuosamente, com liberdade, coragem e simplicidade, em um mundo de constantes transformações.

Ao contrário de outros iluministas, Rousseau não via nas luzes da ciência a redenção da humanidade, esta deveria ser buscada no próprio homem em seu contato com a natureza. Vendo a bondade como característica original do homem, Rousseau revolucionou o conceito de educação, ao quebrar a sujeição da criança pelo adulto e do indivíduo pela sociedade.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), era suíço de nascimento e francês no contexto de sua produção intelectual. Foi um dos nomes mais controversos da efervescência de idéias e discussões presentes na França desse período. Considerado por muitos como o fundador da sociologia, Rousseau encontra nas questões propostas pela sociedade científica parisiense a instigação para sua produção inquietante.

Um dia peguei o *Mercure de France* e, enquanto andava, percorrendo-o com os olhos, topei com a seguinte questão proposta pela Academia de Dijon para o prêmio do ano seguinte: Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou purificar os costumes.

No instante dessa leitura vi um outro universo e me tornei um outro homem (ROUSSEAU, *apud* FORTES, 1989, p.29).

Ao propor-se essa questão Rousseau inaugura a visão de que os males do homem estão na sociedade. Controverso, vê o progresso como inevitável e ao mesmo tempo como destruidor da harmonia do homem natural. Para ele o desenvolvimento das luzes e dos vícios entre os povos, haviam ocorrido na mesma proporção.

Para desenvolver suas idéias, Rousseau retorna historicamente ao ponto em que as distinções sociais e, portanto, os vícios, não era assim desenvolvidos e que era possível aos homens, em um estado selvagem, viver em felicidade.

Para Rousseau, o ponto de partida de todas as mudanças era desfazer-se dos atributos do homem civil e buscar o homem primitivo, tanto em seu estado físico dotado de corpo vigoroso e submetido a necessidades elementares, quanto metafísico, nas primeiras e simples operações da alma humana.

Voltaire o considerava um intolerável detrator das luzes e defensor da barbárie, querendo apenas escandalizar. Suas idéias continuam a provocar diferentes apreciações. Ao passo que é tido por alguns como revolucionário e modelo de nosso tempo, resgatado como o educador do homem que deve conduzir à mudança social, para outros sua influência não passou de paixão incendiária.

As opiniões daquele homem neurótico e desagradável, mas também grandioso, não nos devem preocupar detalhadamente, pois não houve uma escola de pensamento especificamente rousseauniana nem de políticos tais, exceto por Robespierre e os jacobinos do Ano II. Sua influência intelectual foi penetrante e forte, especialmente na Alemanha e entre os românticos, mas não foi a influência de um sistema, mas uma influência de atitudes e paixões (HOBSBAWM, 1989, p.269).

O que há então nos escritos e no próprio Rousseau, que tanto nos remete a opiniões e posições diferenciadas a respeito de sua obra? Rousseau nega o estado de direito até então defendido. A propriedade, como grande conquista e estabelecimento da organização social, é colocada por Rousseau como o princípio da desigualdade que, não sendo natural e sim fruto de um pacto social que a ratificou, tornou os homens polidos e socialmente mascarados, mas não efetivamente preparados para viver harmonicamente em sociedade.

As luzes, tais como se apresentavam, não eram, para Rousseau, sinal de progresso. Os povos mais adiantados cientificamente não eram, por isso, os moralmente melhores, e

as virtudes do homem social não passavam de máscaras usadas para atrair sobre si vantagens desejadas.

Nossos escritores consideram tudo como se fosse uma obra-prima da política de nosso século – as ciências, as artes, o luxo, o comércio, as leis e os outros laços que, estreitando entre os homens os liames da sociedade pelo interesse pessoal, colocam todos numa dependência mútua, dão-lhes necessidades recíprocas e interesses comuns, e obrigam cada qual a concorrer com a felicidade do outro a fim de poder alcançar a sua. Certamente essas idéias são belas e apresentadas como feição favorável, mas, ao examiná-las com atenção e sem parcialidade, nas vantagens que elas a princípio parecem apresentar encontra-se muito a ser refutado. É, pois, coisa maravilhosa terem-se colocado os homens na impossibilidade de viver entre si sem se suspeitarem, suplantarem, enganarem e destruírem mutuamente. Importa, daqui por diante, abster-nos de um dia deixar de nos vermos como somos, pois, para dois homens cujos interesses concordam, talvez cem mil possuem-nos opostos, e não existe outro meio para vencer senão enganar ou perder toda essa gente. Eis a fonte funesta das violências, das traições, das perfídias e de todos os horrores que necessariamente exigem um estado de coisas no qual cada um, fingindo trabalhar para a fortuna ou a reputação dos demais, só procura elevar a sua acima e às expensas deles (ROUSSEAU, 1979, p. 126).

Então como salvar esta sociedade? Para Rousseau o caminho é o mesmo de Locke. Não havendo um sistema educacional capaz de conduzir mudanças, é na educação do homem que aposta Rousseau e, na impossibilidade de que a família o faça, posto que também esteja envolvida nos vícios sociais, a educação do indivíduo é o ponto de partida. Aquele que ainda se encontre em estado de natureza, que ainda não foi corrompido, pode ser preparado para um pacto social justo.

Deste ponto em diante todo o caminho percorrido toma direção oposta à de Locke, que quer educar o cidadão para cumprir o pacto social existente e então inicia seu projeto educacional pela moral. Rousseau busca primeiro o homem material que, cumprindo uma caminhada de evolução natural, deve estudar, desenvolver suas potencialidades físicas. Em contato com a natureza, com a vida bucólica, reconhecer-se como parte da mesma, seguindo o trajeto, reconhecer-se como ligado aos outros indivíduos e a partir daí construir-se como cidadão que se associa, se submete, não a um pacto caótico de indivíduos agregados, mas a um pacto que seja a fundação de uma sociedade, em que um povo é, genuinamente, um povo.

Rousseau, portanto, não escreve para a sociedade francesa, já corrompida, mas pensa naquelas em que ainda seja possível educar os homens antes do avanço dos vícios.

Eis então Emílio, personagem criado por Rousseau. Um marceneiro, que isolado do mundo corrompido se prepara para a verdadeira vida em comunidade, longe dela. Seguindo uma evolução natural, aprende a ser bom para si, para os outros e, enfim, para a pátria.

Rousseau estudou botânica para extrair dela o conceito de evolução do homem, mas ao contrário do evolucionismo que seguiu o caminho de que na natureza há competição e decorrente seleção das espécies, Rousseau vê na natureza a colaboração.

De acordo com Rousseau, a distinção entre os animais e os homens não se dá simplesmente pela razão. É a liberdade e a perfectibilidade, a capacidade de se aperfeiçoar, que tornam o homem realmente diferente. A razão é consequência dessas duas primeiras características, posto que o homem em seus primórdios não a tem em plenitude. Enfrentando os desafios da luta pela sobrevivência e usando de sua liberdade o homem evoluiu. Equilibrando-se entre o amor de si mesmo, que é a autopreservação, e a piedade que o faz compartilhar o sentimento alheio – preservação da espécie e criação da consciência – o homem encontra-se em um estado de natureza. No entanto, ao mesmo tempo, no abuso da liberdade, o homem instituiu a propriedade privada e então quebrava a harmonia, criava a diferença e estabelecia o caos. É assim que Rousseau enxerga a liberdade, contraditória, propiciadora do progresso e também da desavença. A liberdade, grande atributo do ser humano, pode ser também sua perdição.

Mas as sociedades caminharam e procuraram resolver esses problemas. E os pensadores antes de Rousseau colocam a solução como um pacto social, baseado na razão. Qual a falha? O pacto ratificou a diferença social, pois defendeu a propriedade, concluiu Rousseau:

Se seguirmos o avanço das desigualdades nessas diferentes revoluções, verificaremos que seu primeiro termo se constitui no estabelecimento da lei e do direito de propriedade; a instituição do governo é o segundo termo; o terceiro e último termo é a transformação do poder legítimo em poder arbitrário. Assim, o estado de rico e de pobre foi autorizado pela primeira época; o de poderoso e de fraco, pela segunda; pela terceira, o de senhor e escravo, que é o último grau da desigualdade e o termo em que todos os outros se resolvem, até que novas revoluções dissolvam completamente o governo ou o aproximem da instituição legítima (ROUSSEAU *apud* FORTES, p.64).

Preparar o homem para um governo legitimamente instituído, tal a tarefa do processo educacional, do manual, ou antes, do projeto, desenvolvido em Emílio. É nesse

sentido que Rousseau prefere o homem selvagem que vive em si mesmo, ao homem social, que vive apenas baseado na opinião dos outros.

Para Rousseau, o que move o homem em direção ao outro é o sentimento e não a razão. As luzes não podem explicar o homem que ele busca, posto que elas não existem desde sempre. A razão é uma construção histórica e não um atributo do primeiro homem, que deve, portanto, ser buscado nos vestígios que, segundo Rousseau, carregamos em nós. Tal é o raciocínio que se nos apresenta em seu livro quarto de *Emílio*.

Depois de ter assim deduzido, da impressão dos objetos sensíveis e do sentimento interior que me induz a julgar as causas segundo minhas luzes naturais, as principais verdades que me importava conhecer, resta-me procurar que máximas devo tirar disso para minha conduta e que regras devo prescrever-me [...]. Sempre seguindo meu método, não tiro essas regras do princípio de uma alta filosofia, mas as encontro no fundo de meu coração escrita pela natureza com caracteres indeléveis. Basta consultar-me acerca do que quero fazer: tudo que sinto ser bem é bem, tudo o que sinto ser mal é mal: o melhor de todos os casuístas é a consciência. [...]. Vezes de mais a razão nos engana, temos mais que o direito de recusá-la; mas a consciência não engana nunca; ela é o verdadeiro guia do homem: está para a alma como o instinto está para o corpo; quem a segue obedece à natureza e não receia perder-se. Este ponto é importante, continuou meu benfeitor, vendo que eu ia interrompe-lo: deixai que eu me detenha um pouco mais a esclarecê-lo. [...] Há portanto no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude de acordo com o qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos boas ou más nossas ações e as alheias e é esse princípio que chamo consciência (ROUSSEAU, 1979, p.325).

Para a empreitada dessa formação, Rousseau conta com um preceptor extraordinário mas, como Locke, também não resolve a formação, a origem de tal preceptor.

Seu método de educação seria negativo. Não se ensinaria nada de moral ou social nos primeiros anos da infância do educando que, de alma livre, seria capaz de buscar o homem natural. Somente a partir dos quinze anos, Emílio receberia esclarecimentos sobre a relação indivíduos e coisas. Dos quinze aos dezoito anos – indivíduos e seus semelhantes – e dos dezoito anos em diante, as relações indivíduos e o Estado. Assim, começa-se pelo que é útil e necessário, depois para os sentimentos de amizade e amor e só então aos deveres.

Deus também faz parte da educação, mas não é o seu ponto de partida como em Locke, e sim o ponto de chegada. Seu Emílio só receberia noções de religiosidade a partir

dos dezoito anos e sem nenhuma interferência de qualquer Igreja que fosse, posto que Deus não poderia ter, a seu bel prazer, marcado uns para o prêmio da revelação e outros para o castigo da ignorância.

Ou todas as religiões são boas e agradáveis a Deus, ou, se há alguma que ele prescreva aos homens e os castigue por desconhecê-la, ele lhe deu sinais certos e manifestos para ser distinguida e conhecida como única e verdadeira. Esses sinais são de todos os tempos e de todos os lugares, igualmente sensíveis a todos os homens, grandes e pequenos, sábios e ignorantes, europeus, índios, africanos, selvagens. Se houvesse uma religião na terra, fora da qual só houvesse pena eterna, e que em qualquer lugar do mundo um só mortal de boa-fé não fosse impressionado por sua evidência, o Deus dessa religião seria o mais iníquo e o mais cruel dos tiranos (ROUSSEAU, 1979, p. 390).

Rousseau ataca o mundo burguês, mas não o destrói, criando o mito da criação do cidadão que substitui o mito da origem divina do poder. Neste ponto tanto Rousseau como Locke podem ser vistos como conservadores, ao servirem na França como estímulo ao patriotismo, que deveria levar o cidadão a lutar pela democratização da sociedade burguesa, pelo poder da soberania popular, princípios utópicos nas palavras de Zélia Leonel: “é o poder da soberania popular que substitui o poder de origem divina, para dissimular o poder do dinheiro” (LEONEL, 1994, p.142).

Mas, continuamos na perspectiva de que ele, Rousseau, seja também alguém que procurou responder aos desafios de seu tempo e, por conseqüência ajuda-nos a compreender esta Europa que, ao mesmo tempo que revolucionária, se nos apresenta conservadora, ditadora.

Se a Inglaterra é o palco das grandes transformações econômicas que criariam as bases para o funcionamento do capitalismo, é com certeza na França que podemos beber com fartura, nos debates políticos, nas idéias gestadas e refutadas, as informações que mapeiam a cabeça dos homens.

## **I.II. Como e para que educar - século XIX**

É o cenário revolucionário do século XVIII e seus autores, que nos permitem chegar ao século XIX, quando as questões passam a ser outras. A educação é apresentada na fala de muitos autores, como a solução para os dramas de sua época. Não mais a educação do fidalgo de Locke, nem só a do marceneiro de Rousseau, mas a educação de

todo um povo, formador de toda uma nação, num contexto em que já há no poder a classe que deve conduzir os destinos do mundo por encontrar-se à frente da atividade que garante o progresso e o bem-estar: falamos do comércio, da indústria e da burguesia.

O homem não deve agora revolucionar e sim contemporizar; não deve buscar a mudança, mas a manutenção do que está, garantindo caminho reto e seguro das conquistas já efetivadas pela burguesia e daquelas que ainda se apresentam como possíveis. A educação deve ser para todos. Para que todos, participando das mesmas conquistas, cada qual à sua maneira, contribua para a formação das nações. O homem já não deve ser o destruidor de uma ordem, mas o consolidador de uma nova que, na concepção de seus dirigentes, é a garantia da paz, progresso e prosperidade, enfim, dos ideais pelos quais os homens individualmente lutavam, e que agora devem alcançar em conjunto, em sociedade. Sai de cena o processo revolucionário e inicia-se o contra-revolucionário.

É sob a impressão da revolução, de suas conquistas, de suas glórias e fracassos já visíveis, que políticos e intelectuais passam a escrever, discursar e agir. Se a Revolução Francesa significa, sem dúvida, uma das maiores conquistas da humanidade pelo que possa representar como nova forma de organização da sociedade, é preciso, na opinião desses homens, cuidar para que os bons frutos não degenerem ou apodreçam, fazendo-se perder todo o cultivo.

Eis o ponto em que encontramos homens como Benjamin Constant (1767-1830) que, discursando no Ateneu Real de Paris, em 1819, demonstra preocupação com o burburio que percebe na sociedade francesa em torno da liberdade.

Para Constant, o conceito de liberdade ainda não havia sido compreendido por muitos daqueles que se fizeram líderes. O exercício de liberdade proposto por muitos dos líderes políticos de sua época eram, em sua opinião, impossíveis de serem exercidos, posto que faziam parte de um povo e uma época que não mais existiam. É com a preocupação de distinguir a liberdade possível em seu tempo, que Constant colabora com a reflexão sobre o conceito de liberdade e de que como os homens devem ser preparados para vivê-la.

No texto, *A liberdade dos antigos comparada à dos modernos*, Constant vai traçando um paralelo entre as cidades gregas antigas, aristocráticas e democráticas, e a sociedade francesa de sua época, demonstrando que o grande erro é querer estabelecer no governo francês moderno um tipo de participação popular que serviu a uma época e a um povo que no passado e em seu próprio contexto revelou suas próprias soluções. Para Constant tais franceses tinham ainda na cabeça o conceito de liberdade dos antigos e

querendo fazer crer que a democracia vivida pelos atenienses na antiguidade poderia ser vivida agora entre os franceses. Loucura, dirá Constant e até certo compreensível, já que se tratava, no momento da revolução, de extirpar-se governos arbitrários.

A busca da inspiração no modelo de cidadania alcançado pelos gregos era a fonte que renovava os ideais da luta, mas a condução da sociedade francesa não podia mais estabelecer-se em idéias e sonhos antigos, os homens devem valorizar o que possuem, a possibilidade que seu tempo oferta quanto ao gozo da liberdade.

Pergunto-lhes primeiramente, senhores, o que em nossos dias, um inglês, um francês, um habitante dos Estados Unidos da América entende pela palavra liberdade?

É para cada um o direito de não ser submetido senão às leis, de não poder ser aprisionado, detido, condenado à morte, maltratado de nenhum jeito, por efeito de vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É, para cada um, o direito de emitir opinião, de escolher seu ofício e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, e até de abusar dela; de ir, de vir, sem obter permissão e sem prestar contas de seus motivos ou procedimentos. É, para cada um, o direito de se reunir a outros indivíduos, seja para conferenciar sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de uma maneira mais de acordo com suas inclinações, com suas fantasias. Enfim, é direito, para cada um, de influir sobre a administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representações, petições, pedidos, que a autoridade está mais ou menos obrigada a tomar em consideração (CONSTANT, 1819, *apud* LEONEL, 1994, p.14).

Eis a liberdade moderna, a individual, aquela da qual os atenienses usufruíram um pouco, mas que não se compara a esta que podem gozar os modernos. Esta é fruto do comércio, que os atenienses também desenvolveram dentro de seus limites históricos, mas que não poderiam compreender em suas práticas de guerra e escravidão. Constant coloca a guerra e o comércio como duas formas diferentes de se atingir o mesmo objetivo: possuir o que se deseja. Ao passo que os antigos estabeleciam sua liberdade e sua posse, através da guerra e para isto deveriam os homens influir diretamente sobre o governo, possibilidade dada pelo pequeno número de cidadãos, ao mesmo tempo em que se sujeitavam ao coletivo nas menores particularidades da vida privada, os modernos estabelecem sua liberdade pelo comércio e embora não influam diretamente sobre o governo, pelo grande número de cidadãos, estes tem no seu âmbito privado total liberdade, garantida inclusive pelo seu direito ao voto, à vigilância e ao controle de seus representantes.

[...] se pudesse me abandonar a uma digressão, que infelizmente seria muito longa, lhes mostraria, através dos detalhes dos costumes, dos hábitos, dos modos de traficar dos povos comerciantes da antiguidade com outros povos, que mesmo seu comércio era, por assim dizer, impregnado do espírito da época, da atmosfera de guerra e da hostilidade que os cercava. O comércio era então um acidente venturoso: é hoje um estado ordinário, a meta única, a tendência universal, a verdadeira vida das nações. Elas querem o repouso; com o repouso o bem-estar, a indústria. A guerra é cada dia um meio menos eficaz de satisfazer seus desejos. Suas possibilidades de sucesso não oferecem nem mais aos indivíduos, nem às nações, benefícios que igualam os resultados do trabalho pacífico e das trocas regulares. [...] Enfim, graças ao comércio, à religião, aos progressos intelectuais e morais da espécie humana, não há mais escravos nas nações européias. Homens livres devem exercer todas as profissões, prover todas as necessidades da sociedade (CONSTANT, 1819, *apud* LEONEL, 1994, p.17).

Se o bem mais precioso do homem é a liberdade e ela se consegue através da segurança das posses privadas, errou Rousseau, dirá Constant, ao defender na soberania coletiva, um homem cidadão. Os homens modernos não são capazes, como os antigos, de abrir mão de sua independência pessoal em nome do coletivo. O cidadão moderno é apenas mais um na multidão: o exercício dos direitos políticos não lhe oferecem satisfação como oferecia aos antigos. O atrativo do progresso e da tendência comercial multiplicam ao infinito os meios da felicidade particular. A realização do homem não está no Estado, mas no seu ambiente particular.

Embora os homens estejam sempre tentados a dar valor e atenção aos negócios particulares, o moderno não pode negligenciar sua participação política. Atuando através da representatividade e da vigilância, o cidadão garante sua ampla liberdade civil através da liberdade política.

A liberdade é a chave de tudo, por isso a crítica de Constant é dirigida também àqueles que se valem dos exemplos dos antigos para interferir na educação, por exemplo. Se livres somos, é a liberdade das crianças e o livre desenvolvimento de suas faculdades que devemos defender. O governo deve atuar apenas como garantia da existência do meio, da estrutura para que a instrução ocorra; as orientações que ela deve seguir é papel da sociedade civil.

Nesse caminho da defesa das conquistas empreendidas pela classe burguesa, mas com armas mais contundentes que a liberdade defendida por Constant, nos encontramos

com a influente figura de François Guizot (1787-1874), estadista e historiador francês, conservador, ministro da França durante a Monarquia de Julho<sup>5</sup>.

Guizot foi não só um escritor admirável, como colocou em prática muitos de seus princípios, ao representar a alma do governo francês no estabelecimento de uma monarquia burguesa na França. Adotando, como historiador, uma postura liberal e, como político, uma postura conservadora, procura no passado dos franceses os princípios da criação da pátria burguesa e age no sentido de impedir qualquer reforma que pudesse modificar os rumos dados pela alta burguesia à economia e à sociedade francesa.

Para Guizot, a burguesia é a classe regeneradora da sociedade. Em *História Geral da Civilização na Europa*, 1838, ao tratar da formação e libertação das comunas no século XII, Guizot acaba por fazer a exaltação da burguesia que, embora sendo distinta da do século XIX, foi a grande responsável pelo nascimento da modernidade através do estabelecimento da luta de classes (leia-se a luta da burguesia contra a arbitrariedade dos senhores feudais).

A independência das comunas teria provocado três grandes transformações na sociedade e nos rumos da história. A primeira delas foi o vínculo criado entre burguesia e realeza a partir da interferência que o rei passou a exercer nos conflitos entre os senhores e a burguesia. Assim a burguesia passa a existir no cenário político. A segunda foi o delineamento da burguesia como classe. Embora não se identificassem como tal, os burgueses estavam já espalhados por todas as partes e defendendo interesses comuns, o que os tornava uma unidade. E, por fim, a terceira consequência destacada por Guizot como criadora dos tempos modernos: a luta de classes, essa oposição que na Europa provocou o progresso e criou ainda a unidade nacional. Os diferentes e opostos acabaram por estabelecer sentimentos comuns, situação de cujo aperfeiçoamento se pode esperar ainda mais progresso.

---

<sup>5</sup> Com o fim do Império de Napoleão Bonaparte em 1815, o Congresso de Viena, formado pelas nações vencedoras, decide pela restauração monárquica na França, que se efetivou nas figuras de Luís XVIII e Carlos X que, apoiados pela aristocracia tradicional, realizaram governo anti-liberais. A insatisfação política, somada à crise econômica de 1827, teriam sido fatores que incentivaram a reorganização das forças liberais burguesas. Com a liderança da alta burguesia instaura-se nova revolução nas ruas. Três dias de barricadas (27, 28 e 29 de julho de 1830) ajudaram a por fim ao governo de Carlos X, e a burguesia rapidamente chama ao poder, o Duque de Orleans, que assume sob o nome de Luís Felipe I, o rei dos banqueiros, como ficaria conhecido, que substitui a monarquia aristocrática e absolutista por uma liberal burguesa (1830-1848) In: NÉRÉ, Jacques. **Historia Contemporânea**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1981, p. 87-91.

É esta situação que Guizot luta por estabelecer: o brilho de uma sociedade dinâmica encabeçada pela classe representante da liberdade e do empreendimento que, se não era assim no século XII, deveria sê-lo com certeza no XIX. Para Guizot falta ainda a burguesia reconhecer sua real importância e assumir definitivamente seu lugar na condução dos destinos políticos da sociedade.

Existe, Senhores, apenas duas fontes das quais podem provir, na esfera política, a grandeza da ambição e a firmeza do pensamento. É necessário ter o sentimento de uma grande importância, de um grande poder exercido sobre os destinos dos outros e um vasto horizonte, ou então é necessário trazer em si mesmo um sentimento enérgico de completa independência individual, a certeza de sua própria liberdade, a consciência de um destino alheio a qualquer vontade que a do próprio homem. [...] A grandeza da ambição, independentemente das condições sociais, a extensão e a firmeza de pensamento político, a necessidade de intervir nos negócios do país, a plena consciência enfim da grandeza do homem, enquanto homem, e do poder que lhe pertence, se ele é capaz de exercê-lo, são, Senhores, na Europa, sentimentos, disposições, inteiramente modernas, produtos da civilização moderna, fruto dessa gloriosa e poderosa generalidade que a caracteriza, e que não poderia deixar de assegurar ao público, no governo do país, uma influência, um peso, que tem constantemente faltado e necessariamente tinha que faltar aos burgueses nossos antepassados (GUIZOT, 2005, p. 43-44).

A insegurança política dominava o cenário e a ameaça de novas insurreições faziam tremer até os mais liberais. A fala de Guizot é a expressão de uma preocupação: conter ou controlar o espírito liberal. Sua posição não é retrógrada já que é um defensor ferrenho de todas as liberdades alcançadas pela revolução, de todo progresso que a ciência então encabeçava, no entanto, a ambição humana representada agora na revolução social, nas palavras de Guizot, o *satã humano*, precisava ser contida para que a sociedade recuperasse harmonia e progresso. Em suma, a revolução deveria parar.

Segundo Guizot, por mais atrasados ou conservadores que possam parecer os governos, são eles ainda mais seguros e equilibrados do que qualquer proposta de revolução social que, em completo desrespeito pela justiça e liberdade, mostrava o caos em suas pretensões. Daí o papel importantíssimo da Igreja e do Estado. O ministro defende a atuação mais viva da fé religiosa não como proposta pelos homens de seu tempo, que mantêm a imagem de Deus distante das religiões cristãs, em nome da liberdade religiosa.

Para Guizot a prática religiosa em uma igreja, seja ela católica ou protestante, não põe em perigo a liberdade, pelo contrário, é a prática da fé viva, só possível nas

congregações, a submissão da ambição humana à autoridade divina que lhe põe freio, a única capaz de garantir a sobrevivência da sociedade. Aconselha, para tanto, à Igreja Católica, que reconheça a liberdade civil, que ocupe-se do poder espiritual, deixando a cabo do Estado o poder político, o poder temporal. Que se ocupe de salvar almas para que tenha o respeito e readquira seu terreno.

São essas idéias e pretensões que moveram Guizot, o instituidor da lei do ensino primário na França. São essas considerações que estão presentes no funcionamento de uma escola garantida pelo estado, que proporcione mais do que instrução. Que leve ao público uma educação moral capaz de **conduzir a liberdade** para a prática da sociedade burguesa.

Mas onde a unidade da Igreja não existe, quando a fusão das igrejas diversas não é possível e quando a liberdade religiosa é estabelecida, há lugar para o bom senso prático e para a caridade cristã. O bom senso diz aos cristãos que eles estão todos em face do mesmo inimigo, bem mais perigoso para todos eles do que pode ser um cristão para o outro, pois, se ele triunfa, atingiria a todos com o mesmo golpe. Nos estratos elevados, a guerra contra a religião não se manifesta senão sob traços de um ceticismo ou de um racionalismo reservado, tímido mesmo, freqüentemente sério e honesto, e que procura ocultar antes de se expor. Mas no fundo da sociedade e nas massas, é a impiedade apaixonada que fermenta e que, para vencer, se coloca a serviço dos mais ardentes interesses. Só a fé cristã, no seu caráter essencial e vital, quer dizer a fé a submissão a ordem natural cristã, pode sustentar este grande combate. Católicos ou protestantes, que os cristãos estejam todos nem convencidos: o que o Catolicismo perderia em crédito e império, nas sociedades católicas, o que o Protestantismo perderia, em créditos e em império, nas sociedades protestantes, não seriam o Protestantismo e o Catolicismo que o ganhariam: seria a impiedade. É então para todos os cristãos, quaisquer que sejam suas dissidências na esfera cristã, um interesse evidente e um dever imperioso de aceitar e de sustentar mutuamente, como aliados naturais, contra a impiedade anticristã. Não será demais todas as suas forças e todos os seus esforços reunidos para triunfar enfim nesta guerra, e para salvar ao mesmo tempo o cristianismo e a sociedade (GUIZOT, 1872 *apud* LEONEL).

Se para Constant a questão está na compreensão de liberdade na modernidade; se para Guizot deve ser a fé cristã a regeneradora da sociedade, em Tocqueville o desafio é fazer com que a igualdade não iniba a liberdade.

Aléxis de Tocqueville (1805-1859), cientista político, historiador e político francês, de carreira política apagada em sua época, tornou-se um nome provocante da história por sua intuição sobre a definição dos Estados Unidos e Rússia como potências. Já distante no

tempo e do palco dos acontecimentos políticos, Tocqueville escreve invocando “traços confusos que formaram a fisionomia indecisa de seu tempo”.

Absolutamente fiel às suas convicções, Tocqueville viveu o drama de violentar-se para conciliar. O que ocorria na França, e era todo o seu pesar, era o triste fato de que uma revolução havia inaugurado a liberdade e agora as contínuas revoluções impediam-na de efetivar-se.

Tocqueville foi um dos únicos capazes de perceber o perigo presente na sociedade francesa. Tentou alertar o governo em seu discurso e demonstrar que aquela sociedade, vivendo as vantagens da revolução industrial e sob os auspícios de uma liberdade moderada, contida por crenças costumes e leis, era na verdade um vulcão adormecido, pronto a explodir a qualquer momento.

Em sua obra intitulada *Lembranças*, Tocqueville reconhece que nem mesmo ele esperava a revolução tal como ocorrera em 1848, e que se seu susto foi grande o do governo foi tão imprevisível que não deu ao rei Luís Felipe, do qual Tocqueville é ferrenho crítico, condições de reação.

Assim a burguesia não só se tornou a única dirigente da sociedade, mas também converteu-se em sua arrendatária. Alojou-se em todos os cargos, aumentou prodigiosamente seu número e habituou-se a viver quase tanto do tesouro político quanto de sua própria indústria.

Nem bem havia-se consumado esse episódio e produziu-se um grande apaziguamento em todas as paixões políticas, uma espécie de amesquinamento universal em todos os acontecimentos em um rápido desenvolvimento da riqueza pública. O espírito particular da classe média tornou-se o espírito geral do governo. Ele dominou a política exterior, bem como os assuntos internos: ativo, industrioso, freqüentemente desonesto, geralmente ordenado, vez por outra temerário por vaidade e egoísmo, algumas vezes tímido por temperamento, moderado em todas as coisas, exceto no gosto pelo bem-estar, e medíocre; espírito que misturado com o do povo ou com o da aristocracia, pode fazer maravilhas, mas, sozinho, nunca produzirá mais que um governo sem virtude e sem grandeza. Dona de tudo, como não tinha sido e não o será talvez jamais nenhuma aristocracia, a classe média, que precisa ser chamada de classe governamental, tendo-se aquartelado no poder e logo depois em seu egoísmo, adquiriu um ar de indústria privada, onde cada um de seus membros quase só pensava em assuntos públicos para canalizá-los em benefício de seus interesses privados, esquecendo facilmente em seu pequeno bem-estar as pessoas do povo (TOCQUEVILLE, 1991, p.35).

Por ter acertado em suas previsões quanto à reação popular diante do governo particular da burguesia, Tocqueville não fez parte do poder por muito tempo, o que na

opinião de historiadores como Fernand Braudel (1991), foi um presente para as sociedades atuais que assim puderam contar com sua análise científica e objetiva de todos os fatos da tumultuada França do século XIX, dos quais Tocqueville é ator, testemunha e crítico.

As atenções de Tocqueville estão voltadas para a questão da liberdade e da igualdade, e de como a relação entre ambas não é harmônica. Seu desafio é através da observação dos governos, chamar a atenção para o problema de como a igualdade pode inibir ou até mesmo suprimir a liberdade.

Valores políticos degradavam-se dia a dia entre a classe governante, o que era percebido pela classe governada que, apartada dos direitos políticos, tornava-se depositária de idéias e insatisfações e, sem serem capazes de administrar, serviam de campo aberto a teorias que pregavam a destruição e não a reforma da sociedade.

A Revolução Industrial que, há trinta anos, fez de Paris a primeira cidade manufatureira da França e atraiu a seus muros uma nova população de operários, a quem as obras das fortificações acrescentaram todo um povo de agricultores agora sem trabalho; o ardor dos gozos materiais que, sob o aguilhão do governo, excitava cada vez mais essa multidão; a inquietação democrática da inveja que a minava surdamente; as teorias econômicas e políticas que surgiam e que tendiam a fazer crer que as misérias humanas eram obra das leis e não da Providência, e que a pobreza podia ser suprimida mudando-se a base da sociedade; o desprezo que se devotava à classe governante, sobretudo aos homens que a encabeçavam, desprezo tão geral e profundo que paralisou a resistência daqueles a quem mais interessava a manutenção do poder que se derrubava; a centralização que reduziu toda a operação revolucionária a apoderar-se de Paris e a pôr a mão sobre a máquina administrativa montada; a mobilidade enfim de todas as coisas, instituições, idéias, costumes e homens em uma sociedade movediça, que fora sacudida por sete grandes revoluções em menos de sessenta anos, não se considerando a infinidade de pequenos abalos secundários: estas foram as causas gerais sem as quais a Revolução de Fevereiro teriam sido impossíveis (TOCQUEVILLE, 1991, p.84).

A fala de Tocqueville é para evitar esses erros, assim, por exemplo, sua visita à América em 1831 é registrada e os relatos que faz desse país colocam o mesmo como modelo ainda imperfeito no qual a França devia inspirar-se. Tocqueville passa menos de um ano nos Estados Unidos, mas colhe de lá as melhores impressões sobre o sistema democrático, depositando nele as promessas da Revolução que havia mudado a história de toda a Europa.

Considera a democracia como um processo universal no qual toda a humanidade caminha, mas que algumas regiões tiveram condições melhores do que outras no desenvolvimento de tal sistema.

Confesso que na América vi mais do que a América, nela busquei uma imagem da democracia em si mesma, de suas tendências, de suas características, de seus preconceitos, de suas paixões; desejava conhecê-la ainda que isso fosse apenas para saber o que dela devíamos esperar ou temer (TOCQUEVILLE, 1961 *apud* WEFFORT, 2001, p.165-166).

Tocqueville vê como urgente a necessidade de se educar os cidadãos para a prática da vida democrática, para a consciência de que é ela o caminho de todos os povos modernos e que é então necessário reconhecer os benefícios possíveis de se alcançar por meio dela, que, com certeza, não se confundem com as regalias ou privilégios das classes abastadas de antes.

O processo democrático deveria criar uma homogeneização tal que houvesse tanto uma identificação política como cultural entre povo, ao mesmo tempo em que ele mantivesse sua liberdade através de associações e vigilância constante sobre aqueles que exercitam o poder.

Concebo então uma sociedade onde todos, encarando a lei como obra sua, a amariam e a ela se submeteriam sem constrangimento; onde, ao respeitar a autoridade do governo como necessária e não como divina, o amor dedicado ao chefe de Estado não fosse absolutamente uma paixão, mas um sentimento racional e tranqüilo. Se cada um tivesse direitos e garantias para conservar tais direitos, estabelecer-se-ia entre todas as classes uma confiança máscula e uma espécie de condescendência recíproca, eqüidistante ao mesmo tempo do orgulho e da baixaza.

[...]

A nação considerada em bloco será menos brilhante, menos gloriosa e talvez menos poderosa; mas a maioria dos cidadãos nela desfrutará de um destino mais próspero, e o povo se mostrará pacífico, não porque desanime de melhorar, mas porque sabe estar bem (TOCQUEVILLE, 1961 *apud* WEFFORT, 2001, p.164).

Eis a questão a que se coloca Tocqueville: nem povo nem governo estão ainda cientes dos compromissos e benefícios da democracia. Tais coisas devem ainda ser vivenciadas, praticadas sempre através da liberdade de imprensa, de educação, de associação. Para ele jamais se poderia abrir mão da liberdade pela igualdade. A igualdade apenas levava ao estabelecimento de estados despóticos, daí sua declarada oposição às

teorias socialistas que privava a todos da liberdade inclusive da liberdade da propriedade privada.

Aprender a ser livre era então de suma importância para se garantir também a igualdade que, sem o suporte dado pela primeira nada, representava de realmente importante. Chegar à igualdade não é processo tão difícil e se atinge por outros meios, podendo, por exemplo, ter-se igualdade na servidão. É, portanto, a atuação política do cidadão que deve garantir a igualdade na liberdade, evitando-se assim o despotismo de um só ou a ditadura da maioria.

Não seria demasiado afirmar: não há nada mais fecundo em maravilhas que a arte de ser livre; mas não há nada mais penoso que aprendizagem da liberdade. O mesmo não se dá com o despotismo. O despotismo se apresenta freqüentemente como reparador de todos os males sofridos; é o apoio da razão, o sustentáculo dos oprimidos e o instaurador da ordem. Os povos adormecem no seio da prosperidade momentânea que ele propicia; e, quando despertam, estão na miséria. A liberdade ao contrário, comumente nasce no meio das tempestades, estabelece-se pensosamente entre as discórdias civis e não é senão quando já está velha que se pode conhecer seus benefícios (TOCQUEVILLE, 1961 *apud* WEFFORT, 2001, p.171).

Não negando os benefícios, os progressos trazidos pela Revolução Francesa, Tocqueville atribui sua ocorrência, tal como foi, à incapacidade do povo de exercer a democracia e que tal sorte de coisas podem voltar ocorrer, visto que o povo ainda continua incapacitado de agir democraticamente.

O escritor e político francês fala à sua época mas, fala também ao futuro que não muito distante de seu tempo, buscaria nas suas idéias uma forma de “educar” a sociedade para a prática da democracia. É a tentativa de buscar a conciliação onde outros enxergarão os germes da revolução calcada na contradição. Se, para Tocqueville, o aprender a agir democraticamente é enxergar nas conquistas da sociedade burguesa o progresso e adequar-se a ele, para Karl Marx a única forma legítima de democracia, de liberdade do povo, viria não da conciliação, mas da revolução popular.

As preocupações com o homem diante das revoluções das massas apresentam-se em diversos autores do século XIX que, não podendo “salvar” a sociedade, procuram salvar ou preparar o indivíduo, através da educação, para salvar-se ou viver nela.

O modelo mais inspirador dessa vertente, em que a educação é o meio para o aperfeiçoamento individual e social para a salvação do ser humano, foi Johann Heinrich

Pestalozzi (1746-1827), que defendia a educação como direito de toda criança desenvolver-se integralmente. Os estudiosos de sua biografia afirmam sua tendência para o altruísmo desde a infância, quando a perda do pai o submeteu à educação piedosa da mãe e de uma criada.

Inspirado em Rousseau, Pestalozzi não foi idealizador como o primeiro, pelo contrário, suas teorias educacionais eram pautadas na prática que exercia junto às crianças que educava. Em 1792 conheceu e sofreu forte influência do filósofo alemão Johann Fichte (1762-1814) que, tendo sido divulgador e complementador das idéias de Emanuel Kant (1724-1804), tornou-se o grande nome do nacionalismo alemão. Sem ser iluminista, devido sua religiosidade, Pestalozzi foi defensor dos ideais revolucionários franceses que, propagados na Suíça, levou ao estabelecimento de conflitos civis, especificamente na cidade de Stanz, onde Pestalozzi montou uma escola para as crianças órfãs da batalha.

Seria um erro concluir que Pestalozzi tinha em vista, quando começou a ensinar, um sistema completo de novos princípios educacionais. Longe disso! Conhecia seu objetivo principal, e no orfanato, em Stanz, e, mais tarde, em suas escolas, ele gradativamente encontrou o caminho para uma sólida prática pedagógica (EBY, 1976, p. 379).

Tendo a educação como meio para a elevação da humanidade, pode-se dizer que Pestalozzi psicologizou a educação ao dizer que as crianças têm, em si próprios, poderes de aprender e que compete ao educador descortiná-los, identificá-los, respeitando-se a gradação desse poder, organizando-se aprendizagem a partir dele.

Suas considerações tornaram-se livros que, embora tivessem levado às lágrimas aristocratas e reis, foram apenas considerados belíssimos romances, como é o caso de *Leonardo e Gertrudes*, de 1792. Sem ser filósofo de importância no mundo da discussão de teorias e idéias, a sua prática foi a grande obra de sua vida.

As escolas fundadas por ele e principalmente o Instituto de Yverdun, também na Suíça, foram visitadas e freqüentadas por pensadores e educadores de várias partes do mundo: franceses, ingleses, e através destes, norte-americanos, inspiraram-se e utilizaram o que passou a se chamar método pestalozziano no estabelecimento do ensino primário, público e gratuito na formação da instrução pública.

É marcadamente na Prússia que o método de Pestalozzi estabeleceu-se de forma mais contundente passando a ser conhecido mundialmente como sistema escolar prussiano-pestalozziano. Dezesete jovens passaram três anos sob a orientação de Pestalozzi. A

escola prussiana foi reorganizada e escolas normais fundadas para preparação dos professores, a partir da nova proposta. Grupos de jovens alemães estagiavam constantemente no instituto e tornar-se-iam os melhores professores da Alemanha. A Suíça tornou-se exemplo vivo da eficiência do método. Institutos agrícolas e técnicos, patrocinados por nobres suíços, passaram a se dedicar a uma formação elementar, prática, de preparo vocacional para os vários níveis sociais.

O conceito kantiano de que “percepções sem conceitos são cegas e conceitos sem percepções são vazias” levou Pestalozzi àquela que é considerada sua maior contribuição para a educação intelectual: o reconhecimento de que a impressão sensorial é o alicerce absoluto de todo conhecimento. Sem ser completamente inovadora, esta concepção estava agora provada sob a luz da razão.

Se seu método visava o desenvolvimento completo do ser humano, isto é, o funcionamento harmônico entre cabeça, coração e mão, o que se pode facilmente perceber é que, no desenvolver da aplicação de seu método, muitas nações passaram a explorar o desenvolvimento intelectual que, associado ao técnico, criou uma população engenhosa e eficiente.

Não posso deixar essas lacunas sem serem preenchidas. Talvez a contribuição mais temível que um espírito hostil tenha dado à sua época seja o conhecimento sem poder de ação e discernimento sem aquele poder de execução ou de superação que torna possível e fácil pra nossa vida estar em harmonia com nossa natureza mais íntima. Homem! Necessitando de muito e ambicionando tudo, deves, para satisfazer seus desejos e ambições, conhecer e pensar, mas para isso deves também (e podes) fazer. Conhecer e fazer estão tão intimamente relacionados que, se um cessar, o outro cessa com ele (PESTALOZZI, p.173 *apud* EBY, 1976, p.385).

Embora estivesse limitado às condições de seu tempo, Pestalozzi demonstra visões democráticas quanto à educação, levando-se em consideração o fato de que a sociedade em que vive está ainda na transição das relações feudais para as capitalistas, onde uns poucos possuíam o monopólio da terra, da política, da indústria e do comércio. Na Suíça, essa população, ao ser liberada do estado de servidão pela revolução, não se viu, no entanto, em melhores condições, o que para Pestalozzi só poderia ser garantida através da educação. Assim, o usufruto e manutenção dos direitos individuais, garantidos pela revolução, só poderiam estar salvaguardados caso os homens tivessem desenvolvidas suas capacidades físicas, intelectuais e espirituais.

Em meio aos embates ideológicos de seu tempo, Pestalozzi afirma os princípios básicos do que deve ser a educação: toda verdadeira transformação deve começar no indivíduo e não na sociedade; o indivíduo só se transforma, se eleva, através de sua auto-suficiência e respeito próprio alcançados através da educação; só se atinge esse fim através do processo de desenvolvimento das potencialidades latentes no ser humano.

O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades...; não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida (PESTALOZZI, 1819 *apud* MANACORDA, 1992, p.266).

Nessa defesa amplamente democrática da educação de todos os homens e de todas as faculdades do homem Pestalozzi, fica diante de uma questão prática, já que seu ideal transformaria as relações sociais que estavam ainda sendo definidas. Sua posição hesitará entre a democracia e a manutenção da nova ordem. Se ainda se vivia a transição não é uma outra transformação que se pretende buscar, mas a educação integral do homem com certeza poderia levar até ela.

Essa educação faria germinar a semente de uma disposição de espírito que acabaria por tornar-lhe, para sua desventura, insuportáveis os limites da sua própria classe e de sua própria condição (PESTALOZZI, 1948, p.689 *apud* MANACORDA, 1992, p.267).

Embora inserido em tal problemática, era difícil a um homem de sua época e em seu contexto, enxergar as contradições da nova ordem, talvez por isso mesmo Pestalozzi aposte na educação como redentora da humanidade, solucionadora dos dramas morais, sociais e espirituais do homem, e foi nesse sentido que caminhou sua prática.

### **I.III. Da discussão à prática**

As idéias até agora apresentadas, a colaboração de todos esses pensadores, políticos, filósofos, professores, sonhadores, enfim, dessas personalidades, fazem parte de uma disposição ou obrigação de se posicionarem diante de novas questões, para não

perderem a oportunidade de, definitivamente, enterrar as velhas e ultrapassadas formas de viver. Tais idéias estiveram presentes nas novas, ou ainda primeiras, propostas filosóficas para sistemas de instrução pública das nações modernas em que o Estado deveria responsabilizar-se por tais questões.

Um Estado leve, porque não absolutista, ao mesmo tempo que presente em todas as áreas, porque fruto de uma sociedade estratificada em que o domínio da propriedade é diferencial de vida, ou antes, do estabelecimento da vida. Este Estado não pode mais outorgar a nenhuma religião o papel de estabelecer e manter a ordem, posto que agora laico, precisa encontrar sua própria moral, seu sistema de valores. Precisa definir o que deve ser a pátria e como devem ser os compatriotas que, livres, são ao mesmo tempo co-responsáveis pelo bom funcionamento da sociedade. Mesmo que muitos dos Estados Nacionais mantivessem ligação próxima com as religiões, quanto mais crescia a liberdade de participação popular, mais evidente se tornava a necessidade de o Estado promover e gerenciar a educação do povo.

Eis a instrução pública que, não podendo fugir da responsabilidade de levar as luzes, deve ter ao mesmo tempo, o cuidado de não ofuscar o funcionamento de todo um sistema que, depois de seis séculos de gestação e maturação, mostrava-se como modelo de sociedade ideal.

Sistemas nacionais de educação são instaurados, gradativamente em toda a Europa e América do Norte. Relatórios de educação são preparados a partir de visitas de estudiosos aos locais onde o sistema de instrução se mostrava ativo eficiente<sup>6</sup>.

A Prússia foi vista como modelo por toda a Europa, e a crescente industrialização e a unificação da Alemanha em 1870, tornou a educação um assunto de caráter nacional. Ao lado da formação clássica inicia-se uma outra de caráter moderno e científico; a primeira preservava uma formação de elite, a segunda abria espaço para a pesquisa e o empreendimento na formação de uma população industriosa e preparada para os desafios do avanço tecnológico. É o próprio imperador Guilherme II falando a uma assembléia de educadores, quem define os objetivos da educação:

---

<sup>6</sup> Um dos documentos mais importantes na configuração dos sistemas nacionais de educação por toda a Europa e América do Norte, foi um relatório sobre o sistema escolar prussiano, feito em 1832, por Victor Cousin, professor da Sorbonne e membro do Conselho de Estado da Instrução Pública. Encomendado por François Guizot, Ministro responsável pela reforma do sistema escolar francês, tornou-se leitura obrigatória para todos os responsáveis ou estudiosos das questões educacionais da época. In: EBY, 1976, p. 469.

Quem quer que tenha freqüentado o ginásio ou olhado por trás dos bastidores, sabe onde ele fracassou. Acima de tudo, falta um caráter nacional. Devemos tornar alemães os alicerces; devemos educar jovens alemães e não jovens gregos e romanos. Devemos nos libertar das bases que existem há séculos, da educação monástica da Idade Média, onde o latim e o grego constituíam o padrão. O exercício alemão deve ser o centro ao redor do qual tudo evolui (EBY, 1976, p. 465).

O ensino secundário era ainda o termômetro da educação de um país. A formação das camadas populares era ainda palco de muitas discussões e se efetua à medida que passa a ser mais perigoso deixá-las na ignorância. Quando os primeiros movimentos de trabalhadores aparecem politicamente organizados, estes lutam pela educação que prepare, física, intelectual e tecnologicamente a classe operária, para o domínio e a superação das outras classes. A preocupação é também a formação profissional<sup>7</sup>.

A França de Guizot instala, através do Parlamento, em 1833, uma escola elementar obrigatória em cada comuna, que assume caráter de gratuita, na Terceira República em 1870, e serviria de modelo organizacional a outras nações.

Na Inglaterra, a discussão sobre a educação elementar só se estabelecia à medida que a participação democrática se ampliava com a Lei de Reforma de 1832, que estendeu o sufrágio aos não-proprietários. Antes disso, a sociedade era contra a ingerência do Estado na educação. Os mais radicais, por considerarem uma forma de supressão da liberdade, e os conservadores, por não verem necessidade de esclarecimento aos pobres.

Ao estender-se a educação às camadas mais baixas, a Inglaterra teve que expor sua grande chaga social: a exploração desumana do trabalho infantil. Embora a legislação passasse a regular tal situação, sem, no entanto, aboli-la, pouca coisa se modificou até a ampliação completa do direito de voto.

As demais nações européias seguiam os planos educacionais alemães e as propostas pestalozzianas de educação.

Nos Estados Unidos da América, a educação não possuía os ranços dos sistemas aristocráticos europeus e, da autonomia dos Estados Americanos, surge um modelo educacional com grande influência européia, principalmente alemã. Milhares de jovens norte-americanos fizeram seus estudos universitários na Alemanha, voltando de lá com os idéias da pesquisa científica livre e empreendedora e também a influência da grande

---

<sup>7</sup> As concepções sobre educação a que nos referimos estão nas *Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, em Genebra, 1866, feitas por Karl Marx apud MANACORDA, 1992, p.297.

emigração alemã que, estabelecendo-se nos Estados Unidos, fundava as escolas paroquiais, modelos inspirativos para as comunidades norte-americanas. A luta pelo estabelecimento do ensino elementar gratuito e obrigatório a crianças de todas as classes, pautava-se no argumento de que era melhor que a sociedade, por meio do Estado, investisse na educação das crianças como forma de preveni-las da criminalidade, do que tentarem reformá-las depois que já tivessem caído nela.

De maneira geral, percebemos, em todas as nações, um investimento claro no ensino secundário e na educação superior, como forma de elevação técnica e superioridade intelectual das classes que ocupam o poder. Percebemos ainda uma dificuldade estrutural e ideológica de instauração da educação estendida a toda população, quer por considerá-la desnecessária, perigosa ou ofensiva. Em todos os casos, a educação elementar tornava-se processo inevitável, o que levava os governos à constatação de que era necessário estabelecer-se que filosofia educacional colaboraria na manutenção e progresso da nação, nos moldes burgueses em que havia sido estabelecida.

Se esta é uma preocupação presente em todas as nações no século XIX, na jovem nação brasileira, recém saída da condição de colônia, vivendo sob o regime de trabalho escravo, governada por uma monarquia de características particulares e domínio político de uma elite agrária, a questão da educação também não passaria despercebida. A esta educação dedicamos nossa pesquisa e reflexão no capítulo posterior, sem perder de vista toda a influência da realidade européia e norte-americana e todo o peso da história que aqui foi construída.

## **CAPÍTULO II - O BRASIL E O LIBERALISMO NO SÉCULO XIX**

Talvez nunca se tenha presenciado tamanho alcance de novas idéias e posturas quanto as que se viram emergir, dominar, transfigurar, cair, renascer, enfim, cumprir o ciclo que de maneira geral as teorias e idéias lançadas cumprem, como as que marcaram os séculos XVIII e XIX. Todos os tempos apresentaram obviamente suas teorias e idéias. A diferença para esta época, no entanto, relaciona-se à velocidade com que os novos valores tinham que ser assimilados, mais do que isso, a premente necessidade de se estar com os talheres corretos, o paladar apurado para todas as novidades “gastronômicas” na área da política e da economia. Mesmo antes de caírem os monarcas, mesmo permanecendo com os monarcas ou ainda mesmo sem possuí-los, as teorias e práticas liberais corriam mundo agregando experiências, fazendo-se sentir e viver mesmo entre aqueles que as consideravam devaneios de classes abastadas e de homens ambiciosos e sem tradição. Chegam elas esgueirando-se entre os poucos caminhos livres e logo tornam-se verdade ou necessidade, causando temor e desorganização entre os que se supõem seguros e dominantes.

Saído de sua condição de colônia, o Brasil participa de tal movimento mantendo, no entanto, suas velhas estruturas, responsáveis pela manutenção da riqueza baseada na exploração de largas propriedades através da mão-de-obra cativa.

A formação de uma elite de proprietários, que lentamente se estruturara ao longo do século XVIII, agora livre das amarras coloniais, procurava seu espaço no poder. Enquanto na Europa as monarquias tombavam ou eram restringidas pela ação de um forte parlamento, no Brasil, de acordo com Emília Viotti da Costa em sua obra *Da Monarquia à República* (1999), criava-se uma nova coroa como forma de garantir a manutenção das

condições político-sociais e evitar o perigo que as idéias liberais representavam ao alcançar movimentos sociais.

Atemorizados pelos espectros da Revolução Francesa e da revolta de escravos do Haiti, desconfiavam tanto do absolutismo quanto dos levantes populares revolucionários e estavam decididos a restringir o poder do imperador e a manter o povo sob controle. Para levar a cabo seu projeto encontraram sua principal fonte de inspiração no liberalismo europeu. [...] Os liberais brasileiros importaram princípios e fórmulas políticas, mas as ajustaram às suas próprias necessidades (COSTA, 1999, p.132).

Não era, como se faz notar pela historiadora, a simples entrega de poder nas mãos de um déspota, aliás, de simples a composição do governo brasileiro não tinha nada. Era mais a preocupação em conquistar liberdade sem, no entanto, abrir mão de condições bastante contraditórias como a escravidão, que era naquele contexto a única forma vista como possível, para manter a representatividade do Brasil, agora como nação, na economia internacional.

Não sendo o liberalismo apenas “europeu”, mas fruto de todo um movimento histórico, e exatamente por esse caráter, criando adaptações, sofrendo alterações em cada uma das sociedades em que se experimenta, veremos anos mais tarde, políticos e estadistas brasileiros defendendo a monarquia, que podia ser liberal e ainda garantir a segurança e a integridade que a República não oferecia. Tal era a posição de Joaquim Nabuco (1849-1910), intelectual que tendo atuado na vida política do 2º Reinado e estudado de perto os modelos de governo de França, Estados Unidos e Inglaterra, debanda de sua posição republicana e passa a defender a monarquia e, mais tarde, a lamentar a República, cujo cargo mais alto da hierarquia política é alvo de disputas pessoais, “paraíso de ambiciosos” (NABUCO, 1981, p.87). A defesa da monarquia, segundo ele, não é uma simples cópia do modelo britânico, embora o admire profundamente: é a defesa de uma tradição nacional capaz de impor respeito e evitar o desequilíbrio de forças político-econômicas.

A questão de definir qual “arranjo institucional” (CARVALHO, 1996) melhor serviria aos interesses das camadas dominantes nacionais estava, de acordo com José Murilo de Carvalho, estreitamente vinculado à experiência do período regencial no Brasil, recheado de revoltas urbanas e rurais levadas a cabo por tropas, pequenos proprietários, camponeses, escravos, índios e também por grandes proprietários, como foi a Farroupilha, no Rio Grande do Sul.

Some-se a posterior reação de proprietários à centralização de poder que marca o fim da Regência e o estabelecimento do 2º Reinado e têm-se um quadro onde a camada dominante economicamente, não está convencida do papel da monarquia.

Em 1843, Justiniano José da Rocha, o mais brilhante jornalista do campo conservador argumentava que o trono ainda não possuía raízes no Brasil. Segundo ele a monarquia era uma convicção racional, adquirida com a experiência da Regência, não estava na prática, nas crenças, nos costumes: “O espírito público está em plena tendência para a monarquia, mas essa tendência filha da razão, inspirada pelo amor da ordem não é coadjuvada nem por nossas leis, nem por nossos costumes, nem pelos nossos hábitos: o trono não tem pois alicerces” (CARVALHO, 1996, p. 234).

O apoio deveria vir do comércio e da grande agricultura:

[...] “Dê o governo a essas duas classes toda a consideração, vincule-as por todos os modos à ordem estabelecida, identifique-as com as instituições do país, e o futuro estará em máxima parte consolidado” (Ibid).

Assim, enquanto na Europa as lutas são contra o absolutismo e a nobreza, com seus entraves feudais, no Brasil assumiam uma condição diversa.

No Brasil, as idéias liberais teriam um significado bastante restrito, não se apoiariam nas mesmas bases sociais, não teriam exatamente a mesma função. Os princípios liberais não se forjaram no Brasil, na luta da burguesia contra os privilégios da aristocracia e da realeza. Foram importados da Europa. Não existia no Brasil da época uma burguesia dinâmica e ativa que pudesse servir de suporte a essas idéias. Os adeptos das idéias liberais pertenciam às categorias rurais e sua clientela. As camadas senhoriais empenhadas em conquistar e garantir a liberdade de comércio e a autonomia administrativa e judiciária não estavam, no entanto, dispostas a renunciar ao latifúndio ou à propriedade escrava. (COSTA, 1999, p. 30).

As idéias liberais foram utilizadas como pano de fundo para a independência política e a elite econômica esteve à frente do processo por considerar-se a classe com maturidade política para fazê-lo, sendo seguida por outros setores sociais: escravos e seu desejo de liberdade; população pobre e seu desejo de ascensão através do livre acesso à outras profissões.

A igualdade de condições e a liberdade, mundialmente professadas, existiam também no Brasil sob a forma de libertar-se das amarras portuguesas, e é neste sentido que parecerá que todos lutam pelos mesmos objetivos, confundindo-se a luta da elite com a luta das classes sociais excluídas e, neste ponto, a luta liberal no Brasil tem as mesmas características que as européias.

A concretização da independência, através da Constituição de 1824, mostrará, que o atributo da liberdade política requer certas características que não atingem a maioria da população. A participação política fica restrita de 1,5% a 2% da população, através da aprovação do voto indireto e baseado em uma renda líquida anual a partir de 100\$000, por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos.

Tendo alcançado o poder, o liberalismo dos tempos de luta por emancipação toma os rumos da luta contra a monopolização de poder pelo imperador. O conflito entre imperador e elite, tornaria a tarefa do primeiro tão difícil, a ponto de o mesmo optar pela segurança do trono português, em 1831. À frente do governo as opiniões se dividem e aos poucos duas posições iriam se tornar dominantes no cenário político nacional, definindo-se claramente durante a Regência. Liberais e Conservadores, divergindo politicamente, sendo no entanto originários do mesmo grupo social, proprietários de terras e escravos, manter-se-ão no poder, quase que exclusivamente, até os últimos anos do Império.

Os liberais defendiam um sistema de educação livre do controle religioso, uma legislação favorável à quebra de monopólio da terra por uns poucos. Opunham-se ao recrutamento militar, apoiavam a liberdade de cultos, favoreciam a descentralização e autonomia das províncias e municípios. Os conservadores situavam-se do outro lado do espectro (COSTA, 1999, p.145).

A defesa de interesses regionais ou centrais, particulares ou comuns, no entanto, fez com que muitas vezes, na história desse período, ficasse difícil reconhecer um liberal e um conservador. As questões podiam ser políticas, mas o comprometimento era econômico, o que tornava, ingrata, por vezes, a defesa de uma posição liberal diante de um interesse absolutamente conservador como foi, por exemplo, durante o segundo reinado, o fim do tráfico negreiro e, posteriormente, a abolição da escravatura. Por vezes a disputa era entre grupos e famílias e muito menos por idéias ou valores.

As etiquetas partidárias e as plataformas não tinham muito significado para a maioria dos políticos. No partido liberal havia indivíduos de tendências conservadoras e entre os membros do partido conservador contavam-se alguns políticos cujas opiniões eram mais liberais do que as dos seus adversários. Ferreira Vianna, por exemplo, era uma importante figura do partido conservador. [...] Mas apesar do seu alardeado conservadorismo, Ferreira Vianna era uma grande crítico do poder do imperador (Pedro II), opunha-se à intervenção do Estado na economia e apoiava a autonomia local e das províncias. Todos esses itens pertenciam à plataforma do partido liberal (COSTA, 1999, p.158).

A questão da composição partidária, assim colocada como reflexo da natureza da sociedade brasileira, pode ainda ser analisada não só pelos interesses sociais de filiação, mas, com mais propriedade, pelas posições partidárias em relação aos temas centrais da política imperial, podendo-se então enxergar posições mais definidas para liberais e conservadores, apesar dos conflitos intra-partidários. Tal é a hipótese apresentada por Murilo de Carvalho, que caracteriza a posição de liberais e conservadores a partir dos programas partidários apresentados e pela posição declarada de alguns de seus principais líderes. Dessa forma, teríamos um momento inicial na Regência, em que se estabelece a posição centralizadora dos conservadores e a descentralizadora dos liberais, questão que deixaria de ser essencial no 2º reinado, para ser substituída por outras como o fim do tráfico e da escravidão.

Os partidos imperiais, em sua liderança nacional, compunham-se de intrincada combinação de grupos diversos em termos de ocupação e de origem social e provincial. Não cabem a seu respeito divisões e classificações simplificadas. A complexidade dos partidos se refletia naturalmente na ideologia e no comportamento político de seus membros, dando às vezes ao observador desatento a impressão de ausência de distinção entre eles. Um exame, embora sumário, de alguns problemas cruciais enfrentados pelos políticos do Império pode, no entanto, mostrar tanto as divergências interpartidárias como intrapartidárias (CARVALHO, 1996, p.199).

Nessa análise a questão da escravidão, por exemplo, suscitava apoio abolicionista daqueles que eram, ao mesmo tempo, defensores do governo central, como foi o caso da maior parte dos políticos do Ceará, proprietários e funcionários públicos conservadores, que ajudariam o governo a aprovar leis abolicionistas. E, no Rio de Janeiro, os liberais – advogados e médicos proprietários de terras – votavam contra as leis abolicionistas

defendidas por companheiros de partido, profissionais liberais, ferrenhos defensores dessa bandeira.

Tendo se iniciado, através da pressão inglesa, a abolição do tráfico e conseqüente abolição da escravidão, passaria a ser a pauta das discussões de liberais e conservadores, independentemente de sua procedência social ou posição financeira. Depois de ter libertado seus escravos nas colônias em 1807, a Inglaterra, à frente de um grande processo de industrialização e desenvolvimento capitalista, inicia uma campanha política, econômica e, por que não dizer, militar, pelo fim da mão-de-obra cativa, incompatível com a ordem econômica baseada na circulação do capital. Tendo que iniciar o processo para cobrar dos outros países a mesma medida, os ingleses defendem o fim do tráfico e a abolição como grande cruzada pela justiça e moralidade. Vendo-se forçada a concorrer com regiões que mantinham a escravidão, torna-se caso de urgência exterminar a chaga que possa diminuir suas condições de concorrência.

Em 1810, ao assinar o Tratado de Aliança e Amizade com a Inglaterra (PRADO JÚNIOR, 1993, p.145), o Brasil se compromete, mesmo que vagamente, a colaborar com o fim do tráfico de escravos. A pressão aumenta e, em 1831, o governo brasileiro promulga o fim do tráfico, acordo que permaneceria letra morta até 1850, mas que deu aos ingleses, justificativa para fazer apreensões de navios negreiros até mesmo no litoral brasileiro, gerando um clima de guerra entre as duas nações. No entanto, essa pressão inglesa não era uníssona. Diplomatas e jornalistas ingleses eram contrários às táticas de pressão militar, inclusive reconhecendo as dificuldades do governo brasileiro em exterminar de pronto o tráfico.

A abolição era assunto temido, mas inevitável, e a escravidão, base de sustentação da sociedade colonial e imperial no Brasil, era objeto de reflexão desde o século XVII, como nos Sermões do Padre Antonio Vieira, que apresenta os horrores da escravidão, sem, no entanto, condená-la.

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado [...] porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, em toda a sua paixão [...]. A paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos: Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isso se compõe a vossa imitação, que se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio [...] (VIEIRA, 1959, p. 305/306 *apud* MENEZES, 2000, p. 93-94).

Também no século XVIII apresentam-se as considerações em torno da escravidão no Brasil, como é o caso de Antonil que, consciente da importância econômica do escravo, escreve sobre os cuidados que se deve ter no trato do mesmo, como forma de conservação de patrimônio.

Aos feitores de nenhuma maneira se deve consentir o dar couces, principalmente nas barrigas das mulheres que andam peçadas, nem dar com pau nos escravos, porque na cólera se não medem os golpes, e podem ferir mortalmente na cabeça a um escravo de muito préstimo, que vale muito dinheiro, e perdê-lo (ANTONIL, 1982, p.84 *apud* PEREIRA, 1996, p. 12).

Estas preocupações ganhavam também um caráter humanitário como em Jorge Benci que, sem contestar a escravidão, acaba por denunciar a exploração que, extrapolando o limite de dias e horas, arrancava do trabalhador escravo alta produtividade, sob a força do chicote.

[...] pretendo instruir aos senhores, especialmente aos do Brasil, no modo como devem tratar os escravos, para que façam distinção entre eles e os jumentos; a qual certamente não fazem os que só procuram tirar deles o lucro, que interessam no seu trabalho (BENCI, 1977, p. 52 *apud* PEREIRA, 1996, p.13).

Mesmo entre os grandes proprietários há o reconhecimento de que seria impossível continuar escravista, mas, para Pereira essa constatação ou consciência, de proprietários e intelectuais, não era fruto da observação da realidade brasileira e sim “adesão desses pensadores aos postulados burgueses construídos na Europa” (PEREIRA, 1996, p.99). Assim convencidos dessa ou daquela maneira, a abolição da escravidão tornava-se, na visão de muitos, caminho inevitável, que devia ser controlado a fim de não provocar uma crise de proporções avassaladoras.

Os estudos de Pereira sobre o bispo J.J. Azeredo Coutinho nos mostram como o citado bispo encontra, dentro do próprio liberalismo, a possibilidade de defender a escravidão através de argumentos coerentes que rebatem os discursos iluministas, condenadores da escravidão. Embora suas análises tivessem ainda focadas no século XVIII, é a partir do contexto das idéias revolucionárias e da própria Revolução Francesa, que Azeredo perfaz um trajeto demonstrador de uma realidade distinta para o Brasil. A

justificativa para a existência da escravidão não é apresentada como opção danosa e cruel, mas como única possibilidade de existência e manutenção da nossa economia tal como se encontrava.

Libertem-se os escravos, alertava Azeredo, e passaremos a produzir única e exclusivamente para nossa subsistência. Todo caminho econômico alcançado até então seria desbaratado, ao capricho da adoção de princípios econômicos que diziam respeito à realidade européia, que lá produzia uma massa de expropriados que, sem o acesso à terra, tornava-se mão-de-obra livre e farta.

Sem questionar o valor da mão-de-obra livre, Azeredo questiona a condenação da escravidão, por estar no mesmo patamar da propriedade privada, ou seja, ambas faziam parte de um processo de acumulação de capital. O autor, obviamente não tinha a intenção de criticar a organização capitalista, embora tenha dado argumentos para isso.

Sua fala é um alerta à classe dominante brasileira que adota os princípios europeus burgueses de condenação da escravidão sem perceber que isso pode ser a condenação de sua própria situação de elite proprietária. Azeredo fala em nome da necessidade da sociedade. Sua defesa não é do indivíduo, como nos filósofos ilustrados defensores do direito natural. Seu raciocínio é de que se fosse realmente anti-natural, a escravidão simplesmente não teria existido em momento algum e que, na verdade, ela é histórica, fruto da necessidade de uma época e contexto.

Este novo direito natural tão decantado, que diz que a escravidão é contrária aos direitos da natureza; este direito natural, que se diz patente pela simples luz da razão natural; esta razão natural, é possível que tenha estado há mais de dois mil anos ofuscada e calada até agora, sem ditar aos homens este grande direito da natureza? Esta razão natural será por ventura um novo dom que a natureza deu agora aos novos filósofos e aos modernos? Este direito natural que se conhece pela simples luz da razão natural, é possível que não fosse adotado geralmente nas Assembléias e nos parlamentos, logo que se propôs: ainda seria necessário disputar-se tantas e tantas vezes e decidir-se pela intriga e preponderância de um partido que já preparava uma revolução? (COUTINHO, 1966, p.263 *apud* PEREIRA, 1996, p.51).

Professando também princípios liberais, o político e desembargador João Severiano Maciel da Costa, partícipe de importantes acontecimentos da década de 1820 no Brasil,

escreve suas memórias<sup>8</sup> sob a influência das benesses que a permanência da corte portuguesa haveria produzido no Brasil nos seus doze anos de estada. Suas reflexões, no entanto, são opostas ao raciocínio de Azeredo. Para Maciel da Costa, as transformações e o progresso que se evidenciavam no Brasil possuíam ainda, como empecilho, a manutenção do tráfico de gente e da escravidão.

Na verdade, se o Brasil não aspirasse a outra coisa mais do que ser uma feitoria da Europa, a cavar minas e lavrar a terra para enviar-lhe seus metais preciosos e suas matérias primeiras para alimentarem sua indústria e seu comércio, nada mais tinha que fazer que aumentar o número de seus trabalhadores à proporção do consumo de seus produtos, e isto até um ponto indefinido, conservando-se desta sorte na perpétua dependência da indústria européia.

Mas sendo o Brasil hoje uma potência que já grande ainda na infância tem proporções para vir a ser um dos maiores impérios da terra, não há dúvida de que o sistema colonial que lhe convinha até agora não lhe convém mais e que devemos seguir a marcha que a política nos ensina para levá-lo à prosperidade e grandeza que lhe marcou a Divina Providência, a qual decerto não o dotou de tanta e tão variada riqueza, não o talhou de tantos e tão soberbos rios, não lhe abriu tantos, tão vastos e tão seguros portos senão para desafiar a indústria humana a cultivá-lo e povoá-lo e desfrutá-lo (COSTA, 1988, p. 13).

As reflexões do autor têm por intuito colaborar na discussão e busca de soluções para o fim do tráfico, pois em sua fala esse fim era ponto pacífico e inevitável, posto que as nações, onde o progresso caminhava a passos largos, já haviam tomado tal resolução. No Reino de Portugal, admite, a questão era um pouco mais problemática, pois abolir de imediato o uso da mão-de-obra cativa era arruinar o comércio e a agricultura de seus estados. No Brasil, especificamente, os proprietários apresentavam-se em duas posições: uns que acreditavam no sistema de escravidão como o único a atender à nossa economia, e outros que não viam meios para a substituição de tal sistema. O objetivo traçado pelo autor em seu trabalho é quebrar a rigidez dessas posições e abrir o diálogo sobre o assunto.

Por meio de oito proposições, enumeradas como parágrafos, o autor tece o raciocínio de porque e como realizar a substituição da mão-de-obra cativa pela livre. Suas primeiras considerações são de que os africanos sofrem mais desumanidade na África que

---

<sup>8</sup> O trabalho de Maciel da Costa, *Memória sobre a necessidade de abolir a introdução dos escravos africanos no Brasil, sobre o modo e condições com que esta abolição se deve fazer e sobre os meios de remediar a falta de braços que ela pode ocasionar*, foi escrito em 1820, mas impresso somente em 1821. Neste ano, pressionado pela Revolução Constitucionalista em Portugal, D. João VI retorna à corte, seu filho Pedro de Alcântara fica como regente do reino no Brasil e deputados brasileiros são enviados a Lisboa para participarem da constituinte e defender a autonomia brasileira, sem êxito. Maciel da Costa adverte, que no contexto de uma constituição livre, o que escreveu sobre o fim do tráfico, tem ainda maior relevância (COSTA, 1988, p. 11).

no cativo no Brasil, e que a Inglaterra exterminou o tráfico e a escravidão não por filantropia que, deveria fazer pela Irlanda e pela Índia, e sim em obediência à lei de mercado. França e Irlanda prosperavam em suas indústrias agrícolas, comerciais e, por extensão, navais, através do sistema de escravidão. Pretendo tornar-se dominadora dos mares e enxergando na futura colonização da África um grande potencial de matéria-prima e mercado consumidor, era lógica a defesa da extinção do tráfico e da escravidão por parte dos ingleses.

Mesmo não sendo por filantropia e sim por comércio, eram louváveis os objetivos ingleses e nós deveríamos estudá-los e aplicá-los à nossa realidade, o que significa, na opinião de Maciel da Costa, ir gradativamente substituindo o escravo.

Fazendo agora aplicação do exposto à nossa situação, parece-nos que, pondo de parte a perscrutação dos verdadeiros motivos que impelem a nação inglesa a trabalhar com tanta ânsia para concluir a abolição do comércio dos escravos, devemos ocupar-nos em examinar se esta abolição convém ou não ao nosso território, para tomarmos com tempo e sisudamente as medidas adequadas. A boa política nos ensina que, não podendo um Estado dirigir e comandar os sucesso à sua vontade, deve procurar tirar deles o melhor partido possível (COSTA, 1988, p. 19).

Outro argumento utilizado pelo autor é o de que a perpetuação da grande entrada de negros atentava contra a prosperidade e segurança do Estado. O progresso natural das nações, nos diz Maciel da Costa, se faz através da existência e harmonia entre agricultura, comércio e indústria e, se para a agricultura não há mal em se permanecer com o modelo escravocrata, o mesmo não se pode dizer da indústria.

Que tipo de produção se poderia esperar de homens que só trabalham forçados pela chibata? Eis o raciocínio de Maciel da Costa que não concordava com o discurso de proprietários e políticos que afirmavam a vocação agrícola do Brasil. Dependendo exclusivamente da exportação agrícola, embora nos trouxesse bons saldos, representava a perpétua dependência do Brasil em relação a países como a Inglaterra, consumidora de nossas matérias-primas e fornecedora de produtos manufaturados. Sem um mercado interno fortalecido pela produção e consumo, qualquer mudança externa poderia prejudicar-nos fatalmente.

Os postulados smithianos de livre-concorrência em defesa do consumidor traziam-nos apenas vantagens aparentes e temporárias. Não era bom para o Estado e nem para o povo a aquisição de produtos estrangeiros que tínhamos capacidade para produzir. Que o

Estado interferisse nas alfândegas, não a fim de eliminar a concorrência, mas de favorecer a produção nacional, assim como faziam os ingleses. O autor, portanto, não nega os princípios da economia política, pelo contrário, demonstra conhecê-los e se vale dos mesmos para defender um modelo de crescimento econômico para o Brasil, distinto do que mantínhamos até então.

Uma grande nação puramente agrícola e por conseqüência escrava das outras mais avançadas no que toca à indústria é um ente imaginário, porque não pode haver sólida grandeza sem indústria e comércio. E por toda parte onde a agricultura não for apoiada e sustentada por uma indústria proporcionada e progressiva será sempre mesquinha e precária, e as nações que se derem exclusivamente a ela não avançarão 'nem em riqueza, nem em força, nem em civilização (COSTA, 1988, p.23).

Num discurso bastante eugenista, o desembargador levanta outro argumento pela diminuição, até a extinção, da entrada de negros no Brasil. A inevitável mistura de raças degeneraria a valente raça portuguesa e tornaria o Brasil num Congo, o que devíamos como compromisso às gerações futuras, evitar a qualquer custo.

O crescente número de escravos transformava o Brasil em um barril de pólvoras que explodiria numa grande rebelião de proporções incontroláveis. Por mais que parecesse catastrófica, essa opinião de Maciel da Costa era partilhada por muitos de seus contemporâneos.

O autor admite, porém, que não se pode extinguir repentinamente a escravidão, dadas as condições da produção agrícola no Brasil. Que tenham os proprietários tempo e apoio do Estado para as mudanças, mas insiste que elas devam começar de imediato, aproveitando-se inclusive da onda de liberalismo do Estado português.

Convindo, pois, na necessidade de mudar o método de trabalho por escravos, parece-nos, todavia, indispensável que se faça a mudança de maneira que a nossa indústria atual, se não aumentar ao menos não retrograde; que haja tempo suficiente para que os proprietários possam cobrir-se das despesas avançadas e para buscarem novos trabalhadores ou darem nova direção a seus capitais, e bem assim para que as providências auxiliares que se esperam do governo possam produzir o fruto desejado (COSTA, 1988, p. 29).

Embora as reflexões de Maciel da Costa não tenham o caráter de manual de solução, o autor não apenas abre o discurso como também faz sugestões práticas de como

se poderia iniciar a transição do trabalho no Brasil. Há, na visão do autor, questões que se compõem de medidas simples a serem adotadas sempre, como o bom trato aos escravos e o incentivo para que constituam famílias e procriem, o que resultaria numa menor necessidade de importação. Neste ponto, parece-nos que o desembargador resolve um problema, mas cria outro. Se era necessário evitar o aumento da população negra e em nota fala, inclusive, em se exportar os negros, incentivar o aumento dessa população, embora resolvesse o problema da mão-de-obra, não reforçava o da africanização do Brasil?

Parece-nos que, em suas propostas, há a intenção de criar soluções provisórias até que o Brasil tivesse, verdadeiramente, uma população livre e trabalhadora. Sobre a população livre já existente, sugere que aja o Estado através de fiscalização policial, coibindo a vadiagem nos grandes centros, pressionando tais pessoas a buscarem sustento digno no trabalho no campo. Caridade em tais casos era reforço ao vício. O *laissez-faire*, objeta o autor, também não pode, nesse caso de emergência para o Brasil, justificar o não comprometimento do Estado, que deveria pensar inclusive em distribuição de pequenos lotes de terras e prêmios de produção, como forma de criar-se o saudável sentimento pelo trabalho.

Havia também uma grande população indígena que, de acordo com Maciel da Costa, não era ainda para o Brasil mão-de-obra farta e educada, por falta de planejamento e ação eficiente do governo e da sociedade. Se ao invés da captura e venda para trabalho forçado, houvesse o estímulo à ação evangélica e a formação de vilas, onde, em contato com os portugueses, esses homens, mulheres e crianças aprendessem as benesses do trabalho organizado e do valor da propriedade, já teria o Brasil mão-de-obra em grande quantidade para a substituição do escravo negro.

Outra medida que se deveria tomar, seria atrair para o território a mão-de-obra livre e excedente no território europeu.

A partir de 1847, mesmo antes do fim oficial do tráfico, já se faziam as primeiras experiências para a implantação do trabalho livre através da contratação do imigrante na Europa. Na opinião de Azeredo (PEREIRA, 1996, p.57), esse seria outro sério problema a ser encarado pelos proprietários e governo brasileiros, já que a quantidade de terras ainda desocupadas no Brasil, onde vivia um homem livre, sustentado pela natureza, viciaria o imigrante no mesmo processo, ou seja, o imigrante ficaria tentado a ser proprietário e não mão-de-obra. Esta concepção vincula-se ao conceito de que é a expropriação que produz o trabalhador e que civilização, o estágio a ser alcançado, é aquela em que o homem já

produz de forma regular um supérfluo que vai além das necessidades imediatas, permitindo o desenvolvimento do comércio, manufaturas, artes e ciências.

Este estágio se alcançaria no Brasil por intermédio da escravidão.

[...]os povos bárbaros, não tendo nem artes, nem ciência, nem indústria, ou não têm algum comércio regulado, ou é tão pequeno e tão restrito que não merece o nome de comércio. O seu trabalho não vai acima do simples necessário para as necessidades da vida, ou seja colhendo os frutos silvestres que a natureza produz espontaneamente, ou seja pela pesca ou pela caça, ou muito quando semeando algum grão por meio de uma cultura rude e grosseira. Daqui vem que estes povos desde que eles têm acabado o trabalho necessário para as necessidades da vida, se entregam à preguiça e à indolência como os brutos, sem saber em que empregar o seu tempo e os seus braços (COUTINHO, 1966, p.274/275 *apud* PEREIRA, 1996, p. 62).

O autor João Severiano (1988, p. 44) também não resolve como se fará a imigração, mas tece considerações que devem servir para reflexões e possíveis mudanças. Ressaltando a importância do estabelecimento da corte no Brasil, dando-lhe melhor status, critica os relatos de muitos viajantes europeus, que haveriam distorcido nossa imagem, prejudicando a possibilidade de atração de mão-de-obra livre.

Sem que fosse sua intenção, o autor acaba por apresentar também um contraste do progresso capitalista, ao evidenciar a miséria da população trabalhadora livre na Europa que, por essa condição, aderiria mais facilmente à idéia de emigrar para países como o Brasil.

No estado em que se acha a Europa, tantas famílias arruinadas, tantos indivíduos desgraçados, tanta gente hábil sem emprego e descontente, não nos seria difícil engrossar nossa população branca com os emigrados dela (COSTA, 1988, p. 44).

Estando manifesto seu desejo de branquear a população, João Severiano, no entanto, adverte do cuidado que se deve ter de não permitir aqui a entrada de qualquer tipo de gente. Por duas vezes diz que não se receba o imigrante como de aluvião, mas que se escolham homens laboriosos para a indústria e agricultura. A seleção e a vigilância de uma polícia hábil garantiriam o sucesso da empreitada, sem sujeitar-nos “a ralé vil e educada em princípios revolucionários” (COSTA, 1988, p. 45).

Apresentando as vantagens do modelo livre de divisão de trabalho, sugere que algumas famílias plantariam, outras manipulariam e outras conduziriam e nos leva a crer,

já que fala em divisão de riscos e menores e mais seguros lucros por parte dos fazendeiros, que uma espécie de parceria seria solução coerente.

Quanto à questão de posse da terra, João Severiano, ciente do modelo de grande propriedade adotado no Brasil, não dá solução ao problema, mas pede que se reflita sobre o que seja grande ou pequeno, comparando Europa e Brasil, e diferentes tipos de terrenos.

Talvez fossem essas reflexões como as de Azeredo e João Maciel, que dariam ênfase ao estabelecimento da Lei de Terras que, em 1850, criava uma regularização para a posse de terras, impedindo que imigrantes pudessem tornar-se donos, pelo simples fato de ocupar terras. O fato é que a classe trabalhadora européia passa a ser vista como regeneradora do Brasil e possibilitadora da manutenção da produção nacional. A crise do excesso dessa mão-de-obra na Europa seria solução para o drama brasileiro.

É histórico o exemplo do Senador Vergueiro (STOLCKE, 1986) como pioneiro na implantação do trabalho livre, pois trazendo ao Brasil as primeiras levas de imigrantes, deu mostras de que a adaptação do trabalho livre no nosso território não seria tão fácil quanto supunham alguns.

Uma das primeiras dificuldades era dar ao trabalhador livre o tratamento que lhe cabia. Acostumados com escravos, os fazendeiros não alcançavam a dimensão dos direitos e prerrogativas do trabalho livre, o que provocou levantes nas fazendas, assustando os fazendeiros, que não supunham tal força de resistência por parte dos imigrantes.

Adotando-se inicialmente o sistema de parceria com o imigrante, os fazendeiros pretendiam aumentar a oferta de mão-de-obra e diminuir os gastos com tal investimento, ao dividir com o trabalhador os custos de seu transporte e outros adiantamentos, como víveres. Na parceria o imigrante receberia 50% do rendimento líquido do café. A proposta, que inicialmente parecia satisfatória para ambas partes, mostrou-se, na maioria dos casos, ineficiente, principalmente para os imigrantes que não conseguiam saldar suas dívidas.

Além das dificuldades particulares com o imigrante, os fazendeiros tinham que administrar ainda a coexistência do trabalhador cativo ao lado do imigrante, e tal convivência mostrou-se, na prática, impossível.

Em 1850, mesmo com a extinção total do tráfico, há no Brasil uma expansão cafeeira e a retomada de capital inglês, fatos que trariam, não só alívio, como superávits na balança comercial. O capital anteriormente investido no tráfico procurava outras áreas de atuação. Viu-se no Brasil uma enorme liberação desses capitais que intensificariam a agricultura, o comércio e a indústria. Grandes empreendimentos, como a estrada de ferro

Pedro II e a inauguração do telégrafo, são levados a cabo neste período, a partir da importação de produtos ingleses. Davam-se os primeiros passos para a modernização do país. Não se deve essa mudança somente à abolição do tráfico, mas também à inserção do Brasil, desde a sua independência, no cenário econômico mundial. No entanto, a abolição foi, segundo Caio Prado, a “vassourada preliminar e indispensável de tal surto de progresso” (PRADO JÚNIOR, 1972, p.83).

Visto por uns como campos para novas oportunidades, o fim do tráfico causava temor àqueles que possuíam suas riquezas assentadas na propriedade da terra e no trabalho escravo, que enxergavam, no fato, o início da completa desestruturação da economia e da sociedade, a ruína do país. Tal é a posição do ministro Ângelo Ferraz em 1859, em depoimento no relatório da comissão de inquérito sobre a situação financeira do Brasil.

[...] E podemos afirmar que a história do mundo, a não ser o episódio na história da Espanha na época em que se fizeram as famosas descobertas de ouro e prata nas suas colônias deste continente, não apresenta outro exemplo de desmoralização social tão repentina, de uma corrupção de hábitos santificados por séculos de duração, tão assustadora como temos presenciado no Brasil de 1854 para cá. [...] antes bons negros da costa da África para cultivar nossos campos férteis do que todas as tetéias da Rua do Ouvidor, do que vestidos de um conto para nossas mulheres [...], do que finalmente empresas mal-avisadas, muito além das legítimas forças do país, as quais perturbando as relações da sociedade, produzindo uma deslocação de trabalho, têm promovido mais que tudo a escassez e alto preço de todos os víveres (PRADO JÚNIOR, 1972, p.84-85).

Mesmo com a extinção do tráfico de escravos, o modelo de grande propriedade, monocultura e mão-de-obra cativa, tido por alguns como superado, mostrava-se ainda eficaz e bem sucedido para a produção e comércio. O que, no entanto, parecia economicamente bem-resolvido, era um sucesso temporário, pois já sabiam os fazendeiros, que o problema da mão-de-obra estava por ser solucionado, já que a reserva de escravos não duraria muito tempo e o país não tinha trabalhadores livres, nem em quantidade nem em qualidade, disponíveis para assumir tal tarefa.

Todas as dificuldades políticas e econômicas envolvidas na questão da substituição de mão-de-obra, somadas à diminuição da demanda de escravos, engrossavam a discussão política a favor da abolição, criando possibilidades para leis como as de 1871, que libertava filhos de escravos nascidos a partir de sua promulgação. No entanto, os libertos deveriam ficar sob a tutela dos senhores de seus pais, que poderiam valer-se de seu trabalho até a

maioridade. Tal medida, considerada paliativa e mesmo ofensiva pelos abolicionistas, retardou o movimento que retornaria com força total a partir de 1880, quando o balanço de trinta anos de fim do tráfico tornava o problema de mão-de-obra desesperador no Brasil.

O ano de 1879 marca os fortes debates políticos em torno do assunto que, de acordo com Joaquim Nabuco, monarquista e abolicionista, dividiu-se em duas fases: a primeira, de 1879 a 1884, quando os abolicionistas combateram sós, e a segunda, de 1884 a 1888, em que a causa foi adotada sucessivamente pelo Partido Liberal e pelo Conservador (NABUCO, 1981). Era o abolicionismo visto como causa parlamentar, o combate à escravidão que se instituía como luta na casa das leis. Os discursos inflamados ganhavam atenção da Assembléia e iam a público através de jornalistas que também adotavam a causa.

Em 23 de março de 1880 deveria ser votado um projeto de autoria de Joaquim Nabuco, Jerônimo Sodré e Marcolino Moura, que colocava fim à escravidão no Brasil. No entanto, a Câmara dos Deputados não apresentou quorum suficiente para a votação do projeto. Indignado, Joaquim Nabuco, afirma sua convicção no fim da escravidão:

A despeito de todas as resistências do governo, da Câmara dos Deputados e do Senado, unidos contra nós; a despeito da conspiração de todos os interesses criados pelo trabalho do próprio escravo contra sua liberdade, uma ação mais poderosa, que é a atração do país pelas grandes forças morais do nosso século, há de fazer que um dia essa mesma lei diga aos homens que hoje sustentam a escravidão e não querem que se lhe toque com receio de que sem ela o país sucumba: - não há mais escravos no Brasil! (NABUCO, Joaquim *apud* MORAES, 1986, p. 33).

A demora no processo, como denota o lamento de Joaquim Nabuco, se deve à estratégia adotada pelos defensores da escravidão: diante da inevitável abolição tentam prorrogá-la o quanto fosse possível, criando condições para a substituição do trabalho cativo pelo livre. É o que se chama na história do Brasil de gradualismo. Aliás, a demora em se efetivar a abolição comprova a teoria de Lupércio Pereira de que “a escravidão foi necessária enquanto não se produziu a proletarização em escala universal” (PEREIRA, 1996, p.99).

Os Congressos Agrícolas de 1878, no Rio de Janeiro e no Recife, demonstram que fora do âmbito da discussão política, as questões da mão-de-obra, lavoura e comércio internacional estavam também na ordem do dia.

Reunidos pela primeira vez e falando diretamente ao governo, os proprietários do Sul – Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, atenderam ao convite do Ministro Cansansão de Sinimbu para responder a um questionário, debater e propor questões para a substituição da mão-de-obra, imigração e créditos aos produtores. À frente de um gabinete liberal, a missão primordial do ministro era política. De acordo com José Murilo de Carvalho, a Reforma Eleitoral que tornava o voto direto, era a missão primeira do ministro, numa tentativa de aplacar o crescimento do movimento republicano levado a cabo em São Paulo e no Rio de Janeiro. Tal questão estará, portanto, presente nos discursos do Congresso sob a bandeira de excluïrem-se os iletrados do voto, neste caso a maioria da população.

Resolvido a enfrentar também os problemas da grande lavoura, Sinimbu abre canal de comunicação direto com os produtores que, em discursos de inspiração liberal, reclamam dos empecilhos da tutela do Estado, ao mesmo tempo em que pedem sua intervenção na resolução do problema da mão-de-obra.

No norte a não convocação de tais províncias gerou um clima de revolta e protestos contra o governo, externados em discursos não-intervencionistas e, contraditoriamente, exigentes de ações públicas de socorro aos produtores, como o que transparece na fala de Antonio Coelho Rodrigues:

Se pois eu podesse influir em vossas resoluções, a resposta ao questionário official seria pouco mais ou menos a seguinte: “dispensamos a intervenção directora do governo nas relações económicas, os seus capitães e os seus braços, tão raros quanto inúteis; basta que elle evite a injustiça, garantindo a liberdade de todas as industrias, sem proteger qualquer delas á custa de outra; que abstenha-se de concorrer para a alteração artificial dos valores e de consumir com a colonisação estrangeira o que antes podia applicar á viação publica, empregando a multidão considerável de nacionaes desoccupados em consequencia da secca. Em duas palavras.

Pelo amor de Deus guardai para vós mesmos os favores, que pretendei fazer-nos e fazei-nos o especial obsequio de não proteger-nos... (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, 1978, p.92).

De acordo com Murilo de Carvalho, embora houvesse identificação entre os dois congressos, como a ânsia dos proprietários em efetivamente atuarem no poder político, havia diferenças regionais no que tange à mão-de-obra, por exemplo, já que os nortistas não concordam com a subvenção à imigração estrangeira.

De maneira geral os congressos debatiam formas de preparar-se a mão-de-obra livre por meio da criação de escolas agrícolas em que filhos de escravos, órfãos e indigentes fossem educados e preparados para o trabalho.

Alguns oradores do Sul fizeram defesas que aparecem como maioria no Nordeste. Os recursos gastos com a imigração deveriam ser destinados à educação de ingênuos e livres, tal é a opinião do proprietário sulista Irenêo Francisco de Souza e Silva:

A condição essencial a resolver é a instrução agrícola nas escolas primárias, por meio de cursos apropriados. Os ingênuos, filhos de escravos, serão sem dúvida para o futuro uma forte alavanca para a agricultura, si os obrigarmos a educação agrícola especialmente (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 11).

Além disso, cogitava-se a criação de leis contra a vadiagem, exigindo-se moradia fixa e trabalho a todos os homens livres e fechamento de pontos comerciais tidos como receptores de frutos de roubo e campo aberto à vadiagem.

Em primeiro lugar, reputamos como um das necessidade mais palpitantes da lavoura a extinção das vendas ou pequenas casas de negócios situadas á margem de estradas, cujo fim exclusivo é comerciar com escravos durante a noite [...]

Além disso, nessas vendas se reúnem freqüentemente os agregados e caboclos da vizinhança e alli fazem desordens que quase sempre acabam por ferimentos, assassinatos e outros crimes, sendo o menor resultado a ociosidade a que se entregam os que taes casas frequentam em detrimento da lavoura (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 32).

O discurso acima, assinado por Antonio B. Rodrigues e Antonio L. Torres, do Rio de Janeiro, seria reforçado meses depois no Congresso do Recife que, ainda mais contundente quanto à arregimentação de mão-de-obra livre nacional, defende repressão severa à vadiagem.

DISCURSO DO SR. DR. COELHO RODRIGUES

[...]

Obriguemos os ociosos a trabalharem, neguemos aos escravos libertados e aos ingenuos da lei de 28 de setembro o direito de preguiça, e não será á mingua de braços que as industrias definhem no Brazil.

N'um paiz onde cada um ocioso não tem dous homens ocupados a vigial-o está ameaçada a segurança e a vida dos cidadãos úteis. A aglomeração de occiosos nos grandes centros é um perigo imminente, é uma revolução adiada, é uma revolução brutal; porque é a convulsão da

fome e das más paixões das massas incitadas pelos cortejões da praça publica (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, 1978, p. 450).

Tendo exemplos negativos quanto à imigração estrangeira, os proprietários do Nordeste recusavam-na, até por não crerem haver falta de braços para o trabalho. A grande preocupação da economia açucareira era a grande seca pela qual passavam, somada à carência de créditos para a produção. Enquanto isso no Sul, a expansão da lavoura cafeeira apontava a imigração como possível solução, se tomadas as seguintes medidas:

Do Sr. José de Souza Barros.

[...]

A igualdade para o estrangeiro em todos os direitos políticos, o casamento civil, a abolição da Igreja do Estado e a grande naturalização são reformas reclamadas por muitos lavradores que desejam a grandeza e prosperidade de nossa pátria, que possuindo um sólo mais fértil e rico que o dos Estados Unidos ou da Austrália, encontra embaraços para um desenvolvimento igual ao daquelles paizes (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 43).

A continuidade da escravidão impedia um maior afluxo de imigrantes que preferiam um país onde tal situação já não existisse mais. A escravidão emperrava o aumento da imigração e esta, nas proporções que já ocorria, reforçava a necessidade de acabar-se com a escravidão. “O sentimento de ser a última nação de escravos humilhava nossa altivez e emulação de país novo” (NABUCO, 1981, p.137).

Criando associações e dirigindo manifestos à opinião pública, os abolicionistas tentavam ganhar votos e adesões numa versão romântica do movimento. É exemplo disso um banquete organizado em recepção a um diplomata norte-americano, o qual de posse de um manifesto de Nabuco, mostrou-se simpático à causa do mesmo. O banquete contou com a presença de deputados, jornalistas, negociantes, juizes, médicos, engenheiros, professores, advogados, e foi romanticamente descrito por André Rebouças no jornal Gazeta da Tarde de 20/11/1880:

BANQUETE ABOLICIONISTA – Desde Jesus, desde o Divino Mestre, os Evangelhos de Paz e de Caridade, de Liberdade, de Igualdade e de Fraternidade, são iniciados em torno de uma mesa.

Pela primeira vez a Família Abolicionista Brasileira reúne-se hoje para distribuir o sagrado pão da Eucaristia em favor dos que sofrem nos ferros do cativo.

Não pode ser mais solene a ocasião.

O ministro americano, o venerando Henry Washington Hilliard, outrora senhor de escravos, praticou o sublime ato de abnegação de aconselhar aos brasileiros que se livrassem, quanto antes, da nefanda Escravidão, causa das maiores desgraças que sofreu sua grande e amada Pátria. [...]

Esse banquete reunirá 50 abolicionistas; mas em torno deles, estarão, em espírito, 1.500.000 irmãos à espera do deliciosíssimo pão da liberdade.

Estará o mundo inteiro que anela pela vitória do auspicioso cometimento da Democracia Brasileira.

[...]

e o próprio Deus de Justiça, de Equidade, de Liberdade, de Igualdade e de Fraternidade estará presente, para abençoar os Livres em favor dos escravos (MORAES, 1986, p.37).

Na prática o que se percebe é que a ilustração e o desejo de modernidade de abolicionistas como Nabuco, tiveram que esperar que questões econômicas e políticas deflagrassem o processo abolicionista.

Entre 1880 e 1885 revezaram-se no poder sete ministérios que tentavam, inutilmente, conciliar a situação. Em 1885 a concessão da liberdade aos escravos maiores de 65 anos é vista como piada de mal gosto entre os abolicionistas, mas representa, na verdade, o controle político da abolição frente a necessidade de preservar-se o patrimônio de proprietários de escravos e a produção agrícola nacional. A reação escravocrata recrudescer e, no mesmo ano, o grupo escravocrata mais intransigente é chamado a governar. A oposição responde com apoio às fugas. Temendo que a questão chegasse à violência declarada, com consequências imprevisíveis, escravocratas debandam de suas posições. Em março de 1888 caía o último governo escravocrata e em maio é votada a Lei Áurea, pondo fim à escravidão no Brasil.

Calçada em tal contexto ideológico-político, a economia do país alcançava uma de suas maiores cifras tendo sido interrompida apenas pela Guerra do Paraguai (1865-1870), que não só tinha alterado sua caminhada produtiva como comprometeria definitivamente as contas internas e externas do governo brasileiro.

As informações dadas pela historiografia assinalam que as perspectivas da expansão da lavoura cafeeira eram extremamente otimistas e mantinha-se forte, mesmo vivendo o sobressalto da troca de mão-de-obra cativa pela livre, com todas as suas implicações, como o alto preço dos escravos e a difícil adaptação do trabalho livre imigrante. Baseado num sucesso internacional de grande mercado, com pouca concorrência, o café não só foi capaz de agüentar tal turbulência, como passou a assumir a

liderança da economia, provocando uma mudança no cenário político ao converter os produtores do centro-sul em atores principais do novo capítulo econômico brasileiro.

Um caráter de modernização passava a imprimir-se nessa sociedade: as linhas férreas aumentaram, ligando os centros produtores de café aos portos marítimos. Empresas de navegação ampliavam suas ações para garantir a ligação interna com um crescente mercado e, ainda de que maneira rudimentar, instalavam-se algumas manufaturas. O decênio 1870-1880 foi, de acordo com Caio Prado (1993, p.192), o de maior crescimento econômico, levando a elite a viver com requinte europeu em pleno território tupiniquim. O Estado, arcaico e conservador, na opinião do autor, é arrastado nesse processo, sem dar mostras de que poderia modernizar-se sem uma drástica ruptura.

A economia brasileira equilibrava-se sobre uma realidade frágil e instável, pois dependente quase que exclusiva da exportação de gêneros agrícolas e nativos, ficava à mercê de todas as oscilações do mercado internacional, vivendo os sobressaltos que esta participação coadjuvante proporciona. Era, no entanto, esta participação dominada que permitia a manutenção de nossos créditos e a continuidade de empréstimos e, citando novamente Caio Prado: “embora [este sistema] representasse um saque ilimitado sobre o futuro, não apresentava no momento inconveniente algum” (1993. p.200).

Foi essa uma época em que se faziam e se desfaziam grandes fortunas, em que numa única geração era possível enriquecer e cair na bancarrota, movidos os interesses pelas oscilações e especulações do mercado.

A população livre, formada por um contingente mais ou menos desocupado de pessoas, com vida incerta, baseada na natureza pródiga, ou por um proletariado desconexo de uma indústria limitada pelo sistema agro-exportador, amontoado nas grandes cidades, não fornecia características de participação ativa que pudesse alterar, econômica ou socialmente, o quadro nacional.

São essas as características que marcam profundamente os rumos e a vida da nação, na segunda metade do século XIX. Época de tantas mudanças, de tantos conflitos pessoais, ideológicos, econômicos, políticos, que definiriam, por assim dizer, a adoção dessa ou daquela forma de trabalho, dessa ou daquela forma de política, dessa ou daquela forma de educação.

### CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E LIBERDADE – REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO, DE 19/04/1879

Nas nações européias e na norte-americana, a preocupação com a instrução pública era a de manter as conquistas empreendidas pela burguesia, dando continuidade ao projeto burguês de sociedade, como pudemos constatar nas teorias desenvolvidas pelos pensadores dos séculos XVIII e XIX.

Nos Estados Unidos, por exemplo, encontramos a figura referencial de Horace Mann que, impressionado desde sua carreira política pelos problemas que a heterogeneidade étnica e religiosa poderiam provocar na comunidade norte-americana, depositava na escola pública de caráter comum, a realização e a garantia da harmonia social.

Na educação universal cada servidor e amigo da humanidade encontrará o meio seguro único de levar avante a forma particular a que se dedique.

Seja qual for o departamento da filantropia a que se entregue, verificará que constitui tão-só um segmento do grande círculo da beneficência, cujo centro e circunferência é a Educação Universal; sòmente quando estes segmentos se ajustam convenientemente a roda do Progresso se move para diante com harmonia, sem encontrar resistências (MANN, 1963, p. 11).

Se para aquela sociedade a preocupação moral era heterogeneidade, aqui no Brasil esta questão também existia, mas era secundária, ou antes, consequência do contexto dramático provocado pelo iminente fim da escravidão.

As coisas mudavam e as mudanças geravam necessidades urgentes de adaptação, respostas rápidas, porém seguras, diante da substituição da mão-de-obra escrava pela livre. Tratava-se da adaptação de toda uma sociedade e a essa adaptação sequer sobreviveu a forma de governo.

Se isso nos parece, do lugar onde estamos na história, um tanto dramático, era exatamente este o tom que percebemos nos discursos dos intelectuais e políticos que viveram, testemunharam, opinaram, e até legislaram sobre o assunto.

### **III. I. A educação na produção intelectual e no debate político**

Tavares Bastos (1839-1875) político, ou um bom geo-político, como atestam estudiosos de sua biografia, é um dos intelectuais que, por meio de inventários, análises e reflexões, realiza críticas criadoras a partir dos dados coletados na evolução política do Brasil, desde sua emancipação. Defensor da descentralização política, é a partir dessa bandeira que o autor define liberdade e tece também suas considerações sobre a instrução pública, em sua obra *A Província*.

A história do progresso humano não é mais, com efeito, que a das fases do desenvolvimento ou compreensão desse divino atributo da criatura, a que se dá geralmente o nome de liberdade. [...] Em verdade, se o progresso social está na razão da expansão das forças individuais, de que essencialmente depende, como se não há de condenar o sistema político que antepõe ao indivíduo o governo. A um ente real, um ente imaginário, energia fecunda do dever, do interesse, da responsabilidade pessoal, a influência estranha da autoridade acolhida sem entusiasmo ou suportada por temor? (BASTOS, 1975, p. 16).

Sendo a discussão política de sua época, quanto ao voto, a de restringir-se tal direito aos cidadãos letrados, garantindo-se votos conscienciosos, e sendo esses cidadãos minoria, o autor teme pelo destino político do país que havia de se tornar-se refém de uma

população embrutecida. De acordo com sua análise, a concentração de poderes caracterizava não só um governo autoritário, como também ineficiente.

Não desconhecemos o valor de uma péssima educação histórica que, sem preparar os povos para a liberdade, cerca de perigos formidáveis as instituições novas. Duplo é, sem dúvida, o crime do despotismo: ensangüentando ou esterilizando o passado, embaraça o futuro (BASTOS, 1975, p. 31).

Garantir a liberdade seria a forma de se estabelecer uma sociedade justa e promissora e o requisito essencial para a prática da liberdade era a educação. Estar preparado para abraçar qualquer profissão, freqüentar o ensino superior, se possível fosse, e também votar. No entanto, asseverava o autor que em matéria de instrução, mesmo que elementar, o Brasil não se podia contar como país civilizado (BASTOS, 1795, p. 145).

Mesmo com os escassos e incompletos estudos estatísticos era possível realizar uma avaliação sobre o funcionamento da instrução pública e as conclusões era desanimadoras, ou até desesperadoras, para quem as considerasse matéria de primeira instância. Em relatórios sobre as províncias e município da corte, de 1870, o governo imperial reconhece a situação pouco lisonjeira, utilizando expressão do próprio documento, em que se encontra a instrução pelo país. Tendo citado tal relatório, Tavares Bastos pede que se passe da confissão à ação (BASTOS, 1975, p. 159-160).

Para o autor não existe surpresa nos dados sobre a educação, pois num país em que o regime de trabalho é a escravidão, a indiferença pela instrução é praticamente uma consequência.

A preocupação com a adaptação da sociedade brasileira à liberdade no trabalho e ao exercício da liberdade enquanto cidadania, é a questão que move as reflexões de Tavares Bastos, ao afirmar que, depois da emancipação do trabalho cativo, o mais digno objeto das cogitações dos brasileiros seria a emancipação do espírito cativo da ignorância (BASTOS, 1975, p.145).

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. O que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? o batismo da instrução. O 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 (BASTOS, 1975, p. 160).

Eis o palco para a discussão da educação: política, economia, moral e progresso.

Vivendo a transição Império/República, encontramos também em José Veríssimo, crítico e historiador literário dedicado à caracterização intelectual e cultural do Brasil, a bandeira declarada da educação como regeneradora da sociedade. Tendo visto a substituição de uma forma de trabalho por outra, de uma forma de governo por outra sem, no entanto, ver a formação de uma nação instruída, de um povo industrioso, intelectuais como este, seguindo o caminho de seus antecessores, apostam num sistema eficaz de educação para resolver o atraso cultural do Brasil.

Conhecedor dos modelos de educação dos Estados Unidos e Europa, Veríssimo ressalta a importância de se conhecer mais de perto o Brasil, tanto físico como moralmente, para nele encontrar as possibilidades de uma educação nacional.

Se, como é forçoso reconhecer, o estado moral do Brasil, e ainda seu estado material, é propriamente desanimador e precário e, sobretudo, está muitíssimo aquém das justíssimas aspirações patriotas e dos gloriosos destinos que lhe antevemos, não há tampouco negar que nem somente a monarquia e as instituições que lhe eram ministras, senão nós todos somos disso culpados. É, pois, a nós mesmos, é ao povo, é à nação que cumpre corrigir e reformar se quisermos realize a República as bem fundadas e auspiciosas esperanças que alvoreceu nos corações brasileiros. Para reformar e restaurar um povo um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro: é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada concepção desta palavra. Nenhum mais propício que este para tentar esse meio, que não querem adiado os interesses da pátria (VERÍSSIMO, 1985, p. 09).

Em sua obra *A Educação Nacional*, escrita no contexto da proclamação da república e dos anos que a sucedem, embora Veríssimo não faça especificamente uma análise da reforma de ensino a que nos dedicamos, ele escreve ainda sob a influência de suas medidas, seguidas pela legislação republicana, que parecia não suplantar as primeiras como deveriam. José Veríssimo, que conheceu a escravidão e o seu império, estende o conceito de educação a todos os níveis, dedicando, por exemplo, um capítulo inteiro de seu livro a chamar a atenção para a importância de se instruir e educar as mulheres. E, de acordo com Veríssimo, esta necessidade está intimamente ligada ao fim da escravidão.

A preocupação que norteia toda a obra de Veríssimo é a formação do caráter nacional, o patriotismo, que não nasceu com a independência do Brasil e, lamenta ele, também não chegou com a república, pela maneira como foi instituída. Seus modelos são a

Alemanha, os Estados Unidos e a França. Para Veríssimo, nos dois primeiros o espírito nacional e o orgulho da raça imprimiram-se através de um amplo modelo de educação que levou ao público símbolos, histórias, monumentos e a escola, como mecanismos de perpetuação dos valores pátrios. A França, em sua opinião, tardou um pouco a perceber que deveria dedicar-se mais a uma educação moral que científica. De qualquer maneira, essas nações seriam modelos a serem imitados, levando-se em consideração as devidas adaptações à nossa realidade, na formação de um povo industrioso, ou simplesmente de um povo, coisa que o Brasil não tinha.

Luís Couty, o malogrado espírito que com tanta perspicácia aplicou às nossas questões sociais a sua sagacidade científica, dizia da nossa população que a sua situação funcional podia resumir-se em uma palavra: O Brasil não tem povo. [...] Não há país civilizado, não há nação livre, não há cultura, não há grandeza nacional, não há democracia, não há república – senão quando há um povo que tem a consciência de sua força, dos seus deveres e dos seus direitos, em suma, que possui isso que o romano chamou civismo e que, nas nossas sociedades modernas, chamamos espírito público (VERÍSSIMO, 1985, p.144).

Na formação do povo eis, segundo Veríssimo o papel preponderante da mulher, papel que sempre fora fundamental, mas nem um pouco privilegiado pela cultura portuguesa e, conseqüentemente, pela brasileira, que relegava à mulher o papel passivo de fonte de prazer e meio de reprodução. Se nunca havia sido dado ao papel da mulher a importância que ele tinha, agora, após a abolição da escravidão ele tornara-se ainda mais relevante. O escravo havia sido, durante o longo período da escravidão no Brasil, (e durante este, a formação da nação brasileira) o elo de ligação entre a terra, o folclore, os costumes nacionais e as famílias. Este elemento já não existia e alguém deveria substituí-lo o papel de reprodução dos costumes nacionais, ou seja, a mulher, primeira e principal educadora do indivíduo.

As tradições pátrias, a poesia popular, todo o nosso folclore, que é a representação emotiva mais genuína da nossa gente e nacionalidade, as velhas pretas, as mucamas, os negros velhos, contadores de histórias e dizedores de crendices e lendas, transmitiam as suas senhoras-moças e nhandãs e sinhozinhos, e com elas alguma coisa da própria alma da Pátria. Conservando-se, às vezes, nas famílias por gerações, passando de avós a netos, guardavam os escravos as tradições das casas, as histórias das famílias e as transmitiam de geração em geração, de um ramo a outro (VERÍSSIMO, 1985, p. 124).

Não se trata de uma defesa ou saudosismo da escravidão, muito pelo contrário. Veríssimo a considerava uma mancha em nossa história. Trata-se de constatar que o fim da escravidão alterou toda a vida social, a começar pelos lares brasileiros, onde uma educação preservadora, ou até criadora, dos valores da nação, deveria ser instituída. E aí esta a diferença entre instrução e educação. A instrução é o mero repasse de conhecimento científico oferecido nos bancos escolares, enquanto que a educação é a transmissão, ou ainda, estabelecimento de valores de conduta frente à família, à sociedade, ao país enfim. É a formação do cidadão consciente de seu direito e, mais importante, cumpridor do seu dever, do qual nascem os sentimentos da responsabilidade e da solidariedade humana (VERÍSSIMO, 1985).

Estabelece-se assim o debate sobre a instrução pública no Brasil, vista como forma de inserir a nação na modernidade, por meio da preparação da população para as exigências e novidades de um mundo onde o trabalho livre e o progresso tecnológico passam a ser vistos como determinantes para o bom posicionamento de um país no cenário mundial.

Nesse cenário ocorreram também os já citados Congressos Agrícolas que, embora pareçam, à primeira vista a discussão específica de economia agrária, tornaram-se em verdade, um debate que misturou filosofia, política, e até propostas pedagógicas, com o fim último de realizar-se a transição do trabalho escravo para o livre, *sem perturbação da ordem econômica*.<sup>9</sup>

São os ares de liberdade chegando ao Brasil, instigando ministros, professores, proprietários e políticos, a tomarem a pena na mão, colocarem o discurso no papel e então traçarem rumos para a nova realidade do país. Como no Brasil tudo é caso de política, a questão da abolição, misturada à questão do voto censitário e restrito aos letrados, provoca os discursos mais inflamados e duelos políticos mortais. Vício brasileiro, acusado por Veríssimo, que transformou o partidarismo na única ação cívica possível.

Desde a Independência, e conseqüente gênese dos partidos políticos, não conheceu a sociedade brasileira outra vida que não a política e no que esta tem de menos elevado e nobre (VERÍSSIMO, 1985, p. 62).

---

<sup>9</sup> É dessa forma que o Ministro da Agricultura, Visconde de Sinimbu, abre o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878 (Op. cit., p. 128)

É assim que não só a questão do fim da escravidão, como a extensão do direito ao voto, desdobraram-se em longa discussão política durante anos a fio, nos quais liberais e conservadores, muitas vezes, independentemente de suas bandeiras partidárias e ideológicas, sob a formação e diluição de gabinetes, levavam o processo e a reforma da maneira mais gradual possível, porque, de qualquer maneira, a necessidade era a mesma para todos: realizarem-se as mudanças necessárias sem provocar abalos na ordem política e social. Mesmo aqueles que, mais tarde, professavam-se republicanos, não pretendiam instaurar no país uma revolução popular.

A educação do povo passa a ser considerada fator preponderante e, às vezes, soa até como “desculpa” para retardar mudanças no cenário nacional. É assim, por exemplo, que o ministro Sinimbu, na chefia do gabinete, em 1878, justifica a proposta do voto ainda restrito<sup>10</sup>, levando-se em consideração a incapacidade do povo para votar, ou seja, o não saber ler e escrever.

Os promotores da reforma que vai tentar o ministério de Sinimbu pensam como o imperador quanto a necessidade de educar-se o povo para que seu voto possa ser consciencioso e limpo. Apenas, como não houvesse tempo a perder, tratando-se de medida urgente, cortavam o nó górdio: à representação verdadeiramente popular substituíam a representação da tenuíssima camada do povo que, sabendo ler e escrever, entendiam estar bem capacitados para a prática das eleições livres e honestas. Segundo, Sinimbu, o importante no momento era a reforma eleitoral: **o resto** surgiria necessariamente depois, como resultado de tão alta medida (HOLANDA, 1997, p.189). (Grifo nosso).

A constituinte que discutia a reforma era considerada por deputados, como José Bonifácio de Andrada, Saldanha Marinho e Joaquim Nabuco, uma mera representação teatral, já que na verdade um projeto como este deveria partir do legislativo e não ser orientada e encomendada pelo executivo. Há os que se posicionam favoráveis à elitização do voto, como Francisco Pereira Sodré, por verem na sua popularização o perigo do despotismo e da tirania.

---

<sup>10</sup> Acusado de manter um poder pessoal através do uso do direito de escolher o presidente do conselho de ministros e, portanto, realizar um parlamentarismo às avessas, Pedro II abre a discussão sobre a reforma eleitoral, já que a Câmara no Brasil apresentava-se nenhum pouco representativa, devido à exigência censitária para o voto (cem mil réis de renda líquida anual). Eleitores paroquiais escolhiam aqueles que seriam os eleitores provinciais para escolherem deputados. A citada reforma eleitoral acabou tornando-se ainda mais elitista, já que excluía agora, os analfabetos, o que não havia sido empecilho na Constituição de 1824. In: HOLANDA, 1997, p. 189.

A crítica à reforma, que muito nos interessa, é a exigência do saber ler e escrever para votar, que é veementemente atacada pelos melhores oradores da Câmara. Bonifácio nomeia a proposta como escárnio para o presente e ameaça para o futuro, ao excluir quase a totalidade da população do direito de votar. Nabuco defende a participação popular dizendo que não é dela que procedem os vícios nas eleições (manipulações e corrupção), e sim dos letrados, ou seja dos próprios candidatos.

Ainda se pode admitir, observa, que se faça obrigatória a instrução, ou que se faça com que fique ao alcance de todos, sem perigo de exclusões futuras. O inadmissível é esquecê-la e depois excluir em nome da democracia a massa do povo (ANDRADA, 1878 *apud* HOLANDA, 1997, p. 217).

São inúmeras as falas, em várias discussões, sejam elas parlamentares, de agremiações ou puramente intelectuais enfim, em que aparecem a instrução pública e o nível de conhecimento técnico da população como assunto freqüente e necessidade inadiável. Assim, ela se torna objeto de lei, e é a um desses decretos que nos dedicamos neste capítulo, como forma de estudar a influência das idéias liberais estrangeiras sobre educação no Brasil, e as formulações pedagógicas aqui realizadas, com suas conseqüentes concretizações e não-concretizações. Ou seja, nos dedicamos a investigar até que ponto tais propostas eram consideradas, como nos apresentam alguns estudiosos da história da educação no Brasil, modismos, transplante de idéias ou até meras cópias imperfeitas e impossíveis, ou se eram, em verdade, uma adaptação nacional, ou ainda melhor, dos interesses de alguns nacionais, às necessidades postas pelo contexto mundial do capitalismo liberal.

### **III.II. A Reforma Leôncio de Carvalho**

No contexto dos debates e discussões, nos deparamos com um personagem responsável, dentre outras questões, de pensar também a instrução pública. Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, ocupava o cargo de Conselheiro do Ministério dos Negócios do Império, pasta à qual estava subordinada a instrução pública no Brasil. Enquanto ministro, foi responsável por uma reforma que a partir de sua aplicação nas escolas pudesse, segundo o próprio conselheiro, preparar a população brasileira para a busca da perfectibilidade e participação política e social, como forma de preparar o futuro e melhorar suas condições de existência.

Assim é que, em 19 de abril de 1879, é lançado, para a apreciação dos parlamentares, o decreto nº 7247, com 29 artigos. No preâmbulo, assinado pelo ministro, estava mencionado seu campo de ação:

Hei por bem que os regulamentos da Instrução primaria e secundaria do municipio da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e Medicina e da Escola Polytechnica se observem de acordo com as seguintes disposições, das quais não serão executadas antes da aprovação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem da autorização do mesmo Poder.

De acordo com Fernando de Azevedo, em sua obra *A Cultura Brasileira* (1996, p.598 - notas) a Reforma de Leôncio de Carvalho, considerado pelo autor o “Reformador de ensino mais audacioso e radical do período do Império” (ibid, p. 580), resultava da recomendação do ministro a Visconde Sabóia quanto à investigação dos sistemas educacionais na Europa. Sabóia, em 1871, viajou a fim de estudar a organização do ensino médico na França, Itália, Áustria, Alemanha, Bélgica e Inglaterra, incumbido pelo ministro de apresentar um projeto baseado no ensino livre que ele queria estabelecer, que serviu de base para o decreto de 19/04/1879.

Pelo fim do século XIX, alguma forma de educação pública havia sido organizada, praticamente, em todos os países independentes do mundo civilizado. O comércio, as invenções, o governo e as relações internacionais tornaram necessário que o povo fosse educado. Os esforços dos missionários cristãos desempenharam papel cada vez maior no incremento do interesse pela alfabetização entre os povos atrasados do mundo, mas jamais alcançaram senão uma pequena parcela da população. A imigração de muitos milhões de pessoas da Alemanha, Grã-Bretanha, França, Itália e outros países europeus para outras terras teve um efeito muito importante na transmissão de cultura. A língua inglesa substituiu, em grande parte, a francesa como a língua internacional, mas foi o sistema de educação da Alemanha o mais frequentemente copiado (EBY, 1976, p.473).

A reforma foi aprovada, mas montou-se uma Comissão, formada por Rui Barbosa (relator), Tomás do Bonfim Spíndola e Ulisses Machado Pereira Viana, que deveria dar pareceres depois de exames cuidadosos sobre todas as disposições contidas nos 29 artigos. A reforma passou a inspirar mudanças, embora não fosse aprovada como lei.

Se o que até agora temos proposto é a discussão sobre a instrução como forma de resolver problemas sociais, tais como a transição da mão-de-obra, e nessa discussão a

questão da liberdade em tempos de liberalismo econômico, é nos artigos da reforma de ensino que tentaremos encontrar as respostas às questões que propusemos acima, ou pelo menos desmistificar a incompetência ou insuficiência das ações de ensino no Brasil<sup>11</sup>.

Art. 1º. É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.

Quando a reforma fala em total liberdade, de quem está falando? Foi essa nossa primeira pergunta quando com ela nos deparamos pela primeira vez, no livro de Maria Luísa Santos Ribeiro, intitulado *História da Educação Brasileira – A Organização Escolar*. Em sua obra, muito utilizada como manual na disciplina de história da educação a nível médio e superior, a autora trabalha com a perspectiva de que as mudanças empreendidas a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil levavam o acanhado meio intelectual da época a crer no consumo desenfreado das idéias liberais e cientificistas européias, como forma de alcançar rapidamente a modernização que não possuíamos. Assim, havia no Brasil, leis, tais como esta Reforma, que não condiziam com a realidade concreta do país.

À primeira vista fomos levados a pensar a mesma coisa e crer que o conselheiro idealizou algo simplesmente absurdo, num país em que sequer existia um sistema nacional de educação. É constatável o fato de que a reforma não se efetuou na prática e que sua ação se restringiu mais à influência que foi capaz de exercer. Mas, o que nos incomodava era o fato de que homens como Leôncio de Carvalho, bacharel e doutor em Direito, professor, deputado, bibliotecário, diretor de faculdade e ministro, baseado em pesquisa realizada nos melhores sistemas de educação, tenha podido simplesmente adotar uma proposta estapafúrdia para o Brasil. Não que os títulos garantam qualquer competência, mas, garantiam ao ministro uma bagagem considerável para tratar do assunto.

Quando Leôncio de Carvalho fala em liberdade de ensino, está falando em liberdade de ensinar baseado nas observações dos modelos da Alemanha, onde as Universidades, livres da interferência do Estado, têm também livres pesquisadores, que

---

<sup>11</sup> Para fins de exposição, optamos por apresentar e comentar alguns dos artigos da citada reforma, através de citações. Os artigos foram retirados diretamente do documento *Actos do Poder Executivo, Decreto Nº 7247 – 19 de abril de 1879*, p. 196-217, em anexo neste trabalho.

disseminam ciência, conhecimento e competência. A Alemanha era citada também como modelo para instauração geral de ensino elementar, já no Congresso Agrícola do Recife.

MEMORIA – Do Sr. João Fernandes Lopes

[...]

Na Allemanha, Suíssa e Inglaterra a instrução primaria obrigatoria é considerada o penhor seguro do engrandecimento destes paizes: e a Allemanha liga tanto apreço áquella lei, que a poz immediatamente em pratica na Alsacia-Lorena. Ora, sendo este paiz essencialmente agrícola, porque não se fizeram ainda methodos de agricultura para as aulas de primeiras letras? (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, 1978, p. 136).

Os Estados Unidos são também objeto de investigação e modelo, não só pela ação do governo, como também pelas associações mantenedoras de instituições educacionais, imprimindo, no território americano, uma organização prática e processos didáticos inovadores, voltados ao reforço do progresso material já alcançado. A aplicação de conceitos pestalozzianos, por exemplo, criavam novos métodos didáticos para atender às necessidades do modelo republicano e, assim, desafiavam o magistério, na tarefa de educar a todos e respeitar as individualidades, propostas defendidas e difundidas por Horace Mann.

[...] como as crianças diferem em temperamento, capacidade e interêsse, as lições devem a justar-se a essas diferenças.

[...] a disciplina de escola republicana é a autodisciplina individual. Autogoverno, controle próprio, submissão voluntária às leis da razão e do dever (MANN, 1963, p. 21).

Além da consciência dos modelos estrangeiros, o Conselheiro Carvalho fala com conhecimento de causa da realidade brasileira em que não há, nem em quantidade, nem em qualidade, instituições suficientes para suprir a necessidade de instrução pela qual ele, nesse momento, tinha que responder. Lembremos que, em meio à Reforma Eleitoral, a condição de saber ler e escrever passou a ser o grande fator de divergência quanto à qualificação do votante e Leôncio de Carvalho, defendendo a proposta do ministério em qualificar como eleitor ao letrado, deveria responder como se faria isso se não havia escolas. “Até a execução da reforma há muito tempo para os analfabetos procurarem escola” (CARVALHO, *apud* HOLANDA, 1997, p.202), respondia o conselheiro ao legislativo, afirmando ainda que o governo estava tratando de fornecer os meios de instrução aumentando o número dos estabelecimentos de ensino.

Nessa resposta, Leôncio de Carvalho, refere-se à realidade do Rio de Janeiro, onde a instrução estava sob a responsabilidade do governo imperial. No restante do país, cremos que é justamente com a iniciativa privada que conta o Conselheiro. De novo, deve estar falando com conhecimento de causa, afinal ele está no governo e sabe o quanto do orçamento seria dedicado à educação.

Que ensine quem estiver apto a ensinar, que não se restrinja o país a um único método, afirmava Leôncio de Carvalho, para que a liberdade provocasse, na educação, o mesmo que na economia: a concorrência que leva à eficiência.

Que todos que se crêem capazes de o fazer possam ensinar, sem provas oficiais de capacidade e sem autorização prévia; seja a cada um permitido expor livremente suas idéias, ensinar as doutrinas que julga verdadeiras pelos métodos que julgar mais convenientes; somente assim graças aos enérgicos estímulos que brotam da concorrência, deixando livre carreira para todos talentos e para todas as atitudes, somente assim – dizemos nós – a ciência será cultuada com ardor e devotamento; suas conquistas medrarão e se difundirão graças à multiplicação dos estabelecimentos de ensino, a instrução se propagará em todas as camadas da sociedade. Cada indivíduo poderá adquiri-la, no grau que lhe for necessário, segundo seus interesses, sua vocação e sua condição social, recebendo-a dos professores de sua escolha, daqueles que lhe inspirarem maior confiança (CARVALHO, *apud* ALMEIDA, 2000, p.182).

Nas palavras do Conselheiro encontra-se, não se pode negar, um ideal liberal apaixonado. Não podemos dizer que seu projeto era facilmente realizável, no entanto, não o vemos também como inteiramente deslocado da realidade nacional. É exatamente a necessidade real de disseminação da instrução em todos os níveis que o leva a essa medida de total abertura a toda iniciativa educacional. Proposta, aliás, não totalmente inovadora, já que em políticos como Tavares Bastos, encontramos a defesa da desburocratização e da liberdade de ensinar, como forma de garantir a disseminação da instrução, em 1870.

Se de lei nova não carecemos para legitimar as reuniões de natureza política, menos ainda para consagrar a liberdade do ensino em grandes conferências públicas, ou em escolas particulares. São, portanto, manifestamente arbitrárias as restrições feitas ao exercício da indústria ou profissão de mestre, e à abertura de estabelecimento de educação (BASTOS, 1975, p. 147).

Abolir todos os entraves possíveis para que, sem demora, pudéssemos apresentar nossos próprios dados e pesquisas de um sistema nacional de educação, era a tarefa do governo.

Art. 2º. Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º gráo, são obrigados a frequentar-as, no município da Côrte, os individuos de um ou outro sexo, de 7 a 14 annos de idade.

Estabelecendo-se multas de 20 a 100 mil réis contra os pais que não enviassem os filhos às escolas (meninos situados a um raio de 1 quilômetro e meio em torno de uma escola pública e meninas, raio de um quilômetro), a Reforma revela o conhecimento da consciência popular sobre a instrução e determina não consultar a população e sim obrigá-la à frequência escolar, comprometendo-se o Estado a fornecer vestimenta, livros e demais materiais necessários aos estudos, àqueles que não tivessem condições de adquiri-los. Perguntamo-nos ainda, que interesse haveria para a população em receber instrução, mesmo que técnica? A maioria do trabalho braçal era ainda realizado por escravos e indústrias, haviam ainda poucas que requeressem trabalho especializado. Viajantes pelo Brasil dão conta de que, pelo interior, grande parte da população livre vivia sem qualquer tipo de trabalho sistematizado, sustentando-se da natureza pródiga.

A obrigatoriedade da matrícula e frequência de crianças já era considerado, nas palavras de Tavares Bastos, ponto pacífico para a instrução:

[...] se não pode o Estado desempenhar a sua tarefa sem o auxílio moral das populações, também não se deve responder pela ignorância do povo onde se lhe não consente compêlir as crianças à frequência escolar. Em verdade, não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola: nada mais justo que coagir, por meio de penas adequadas, os pais e tutores negligentes, e sobretudo os que se obstinam em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância. Tão legítimo, como é legítimo o pátrio poder, o qual não envolve certamente o direito desumano de roubar ao filho o alimento do espírito, - o ensino obrigatório é às vezes o único meio de mover pais e tutores remissos o cumprimento de um dever sagrado (BASTOS, 1975, p.150).

Embora absolutamente explicada e justificada, a questão da obrigatoriedade do ensino passava por um contrapeso que a colocava em xeque: a falta de escolas e professores. De acordo com Arnaldo Niskier (1989, p.160), nos relatórios dos ministros do final do Império registram-se inúmeras queixas de presidentes de províncias sobre a falta de recursos para a abertura e manutenção de escolas, bem como para a contratação de professores, também escassos. No próprio município da Corte, escolas funcionavam em prédios alugados, nem sempre adequados às necessidades de uma escola.

Tentando suprir a carência econômica das escolas, a Reforma havia criado caixas de donativos a serem administradas por uma comissão formada por um inspetor, professores e pessoas da comunidade que, é dispensado dizer, não funcionavam. Era uma tentativa de chamar os cidadãos comuns ao comprometimento com a educação pública. Problema, aliás, não específico do Brasil. Nos Estados Unidos, Horace Mann dedicou grande parte de seus esforços ao convencimento da população sobre a responsabilidade de manter, por contribuições, a escola pública. Seu *Décimo Relatório Anual de 1846*, é, antes de mais nada, um discurso humanitário e inflamado em prol do direito primeiro à vida, e à vida digna por meio da instrução.

Em obediência às leis de Deus e às de todas as comunidades civilizadas, a sociedade tem a obrigação de proteger a vida natural e esta não se pode proteger sem a posse e o uso de parte da propriedade possuída pela sociedade.

[...]

Todavia, para que conservar a vida de uma criança, por que preservar embriões de vida ainda por nascerem, se não pretendemos vigiá-los e protegê-los, expandido-lhes a existência subsequente em utilidade e felicidade?

[...]

Somos então conduzidos à seguinte alternativa surpreendente e inevitável: deve-se extinguir a vida natural de uma criança logo ao nascer ou conseguir os meios para que essa vida não se transforme em maldição para quem a possui, portanto, o Estado está na obrigação de decretar leis legalizando e pondo em vigor o infanticídio ou um código de leis estabelecendo as Escolas Livres! (MANN, 1963, p. 94).

Tendo em vista tais dificuldades na instituição e manutenção de escolas, a ressalva quanto à obrigatoriedade no Brasil, dizia respeito àqueles que provassem receber instrução satisfatória em casa ou em escolas particulares ou, ainda, aqueles que estivessem fora do raio de distância indicado na lei. Para estes, a lei previa, em seu artigo 8º § 3º, a contratação de professores que percorressem anualmente certo número de localidades, demorando-se ali o tempo necessário para reunir meninos e meninas e alfabetizá-los, o que parecia ser improvável, levando-se em consideração a falta de professores regulares. Eis porque insistimos que a iniciativa de particulares seja considerado ponto importante da Reforma.

Art. 4º. § 1º. Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias

determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas.

Num país onde seria difícil instituir uma educação religiosa que não fosse católica, Leôncio de Carvalho deixa livre a frequência das aulas de instrução religiosa aos acatólicos separando-as, portanto, em dias e horários diferenciados. Neste ponto, a Reforma e o próprio Conselheiro foram duramente criticados, por estarem conduzindo a sociedade à barbárie, ao retirar do povo a única coisa que pudesse reprimir suas paixões e inspirar sentimentos de respeito e ordem.

Aulas de ensino religioso em horários separados de outras disciplinas tornava tal matéria supérflua, podendo até mesmo levá-la à supressão. Tal é a posição de Pires de Almeida (2000, p.186) ao colocar que aos defensores do ensino religioso, maioria, segundo sua afirmação, não se pode ensinar moral sem religião. Indissociáveis, são elas as responsáveis por impedir a revolta, a incredulidade, a imoralidade, que poderiam levar a sociedade moderna à completa dissolução. Na defesa de tais princípios, Pires de Almeida cita Guizot, ministro que tornou o ensino primário acessível a todos na França de 1830, defendendo a necessidade da atmosfera religiosa na escola. Ainda segundo Pires de Almeida, a própria escola norte-americana, modelo importante para o Brasil, não era atéia apesar de não aderir a nenhuma seita específica, por ser os Estados Unidos um país de tradição protestante e, portanto, convivendo com a presença de inúmeras seitas. Assim muito menos se justificaria relegar a religião a um plano secundário num país católico como o Brasil.

Talvez, pensasse nosso Conselheiro, que a não vinculação da instrução com a religião católica pudesse mesmo ser um atrativo maior à imigração, que já era discutida e propagandizada como forma de resolução à substituição da mão-de-obra escrava. Embora o Brasil não se mostrasse hostil ao estrangeiro nem a outras religiões, era necessário imprimir um caráter mais democrático à educação. Aliás, era preciso mesmo mostrar a existência de um sistema escolar que, de acordo com Eça de Queiroz, em seus estudos sobre a migração, era um dos atrativos do território dos Estados Unidos, somado a aquisição de terras e à prosperidade individual.

Um livro não bastará para explicar todo vasto systema americano de adquirir a terra.

A esta vantagem suprema seguem-se todas as grandes liberdades americanas: a liberdade de associação, de trabalho, d'indústria, de

religião, d'ensino, d'imprensa, liberdades communaes, provinciaes, uma profusão exuberante de direitos.

A liberdade religiosa é completa, com a única condição de guardar o domingo. Em toda a União existem, dis-se, 30.000 igrejas, pertencendo a 30 cultos diferentes.

[...] A instrução está espalhada em todos os graus e sob todas as formas: das terras vendidas pelo Estado a terçessima terceira parte é a dotação do ensino. As fundações de collegios, d'escolas, de universidades encontram nos costumes um impulso permanente (QUEIROZ, 1979, p. 102).

Se Leôncio de Carvalho buscou suas inspirações na Alemanha, por lá encontrou a defesa pestalozziana de uma religião que não pode ser ensinada, posto que é uma emoção e as emoções devem ser suscitadas e experimentadas antes de se tornarem objetos de discussões inteligente com as crianças:

Lutei para despertar os sentimentos de cada virtude antes de falar sobre ela, pois julguei insensato conversar com crianças a respeito de assuntos que as obrigariam a falar sem compreender integralmente o que estavam dizendo (PESTALOZZI *apud* EBY, 1976, p.398).

Enfim, liberdade é o que se quer imprimir na escola e o desvencilhamento de uma interpretação religiosa obrigatória, deveria imprimir à escola seu caráter contemporâneo de laicidade.

Art. 5º. Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, *jardins de infancia* para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade (Grifo no original).

As primeiras iniciativas daquilo que viria a constituir os chamados jardins de infância referem-se a Robert Owen, um industrial britânico, conhecido na história como socialista utópico, que construiu junto à sua fábrica o que chamou de Instituto para a Formação do Caráter Juvenil. No entanto, seria Friedrich Froebel, educador alemão inspirado em Pestalozzi, aquele que daria a essas experiências o caráter de movimento educativo ao criar o *Kindergarten*, ou jardim de infância, no qual, através de jogos, as crianças deveriam desenvolver suas habilidades, sua sociabilidade e sua moralidade. A Reforma, pois, mostrava-se em consonância com as mais modernas concepções acerca de educação, em que a preparação para o mundo do trabalho começava desde muito cedo.

Art. 8º § 2º. O Governo poderá subvencionar nas localidades afastadas das escolas publicas, ou em que o numero destas for insufficiente, tanto na Côrte como nas províncias, as escolas particulares que inspirem a necessaria confiança e mediante condições razoaveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguezia;

Parece-nos que o Conselheiro pretendia, por todos os meios, suprir as enormes carências existentes em relação ao número de escolas e também de professores. Qualquer semelhança com a Reforma Leôncio de Carvalho é mera coincidência? Ou nos é permitido dizer que os atuais programas do governo, que asseguram vagas a estudantes de classe baixas em universidades particulares, não é novidade das sociedades neo-liberais, já que uma reforma de ensino de mais de um século remediava a falta de vagas na escola pública da mesma forma.

Art. 8º. Item 5º. Criar ou auxiliar Escolas Normaes nas Provincias;

Os artigos 8º e 20 são dos mais longos da Reforma, pois tratam do funcionamento, programas e professores do ensino secundário e superior. Mesmo sendo diretamente responsável pela instrução pública no município da Corte, o fato de Leôncio de Carvalho colocar a criação e auxílio de escolas normais nas províncias, mostra-se como uma resposta, embora tímida, aos desencontros políticos sobre centralização e descentralização no Brasil. Após o declarado centralismo de Pedro I e sua conseqüente abdicação, tratou-se de extirpar este veneno, instaurando-se, através do Ato Adicional de 1834, a descentralização, ou seja, maior autonomia para as províncias. Os artigos do citado ato, no entanto, deixavam brechas a interpretações e possíveis modificações, como nos demonstram os estudos de Sérgio Buarque de Holanda (1978 *apud*. FÁVERO, 2001, p.65), em que a Lei 105, de 1840, alterava o ato, transferindo para o governo central todo o sistema policial e judicial. Pois bem, o mesmo Ato Adicional dava às Assembléias Provinciais, em seu artigo 2º § 10, o direito de legislar sobre a instrução pública, excetuando-se faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias e, durante todo império, na maioria das províncias, pouco ou quase nada foi feito pela instrução pública. As províncias não faziam porque não tinham recursos e a União não fazia, pois não era de sua alçada. Quando da União partiam projetos, acusavam o perigo da centralização, e as províncias viviam a pedir o auxílio da União. Ambos diziam a mesma coisa, diziam coisas diferentes e não faziam nada. Por que?

Tinha razão o Visconde de Uruguai, ao dizer ironicamente, em seus Estudos Administrativos que a instrução pública não era o forte do parlamento brasileiro (FÁVERO, 2001, p. 66).

E desabafa nosso Conselheiro em seu Relatório Geral da Comissão Organizadora da Exposição Pedagógica Internacional, no Rio de Janeiro em 1883: “E com maioria de razão se pode dizer também não era do governo central” (FÁVERO, 2001, p. 66).

Esse seu desabafo deve fazer parte da frustração de não ver realizada sua proposta de delineamento de uma instrução geral para o Brasil, através da atuação da União nas Províncias. A questão era de novo política e não pedagógica.

Art. 8º. Item 6º. Conceder aos estabelecimentos deste genero fundados por particulares e que, tendo funcionado regularmente por mais de 5 annos, apresentarem 40 alumnos pelo menos approvedos em todas as materias que constituem o curso das escola normaes officiaes, o titulo de *Escola Normal livre* com as mesmas prerogativas de que gozaram aquellas; (Grifo no original) .

Item 7º. Auxiliar os estabelecimentos em que se ensinarem todas as materias exigidas como preparatorios para matricula nos cursos superiores do Imperio, concedendo áquelles que houverem funcionado regularmente por mais de 5 annos e apresentarem pelo menos 60 alumnos approvedos em todas essas materias, a prerrogativa de serem válidos para a referida matricula os exames nelles prestados;

Item 8º. Conceder as prerogativas de que goza o Imperial Colegio de Pedro II aos estabelecimentos de Instrucção secundaria que seguirem o mesmo programa de estudos e, havendo funcionado regularmente por mais de 7 annos, apresentarem pelo menos 60 alumnos graduados com o bacharelado em letras;

Aqui está, na opinião dos estudiosos da educação, todo o caráter liberal da Reforma. Liberdade de ensino era, em realidade, liberdade para que instituições particulares pudessem estabelecer programas, funcionar regularmente e conceder títulos sem que fosse necessário o aval do Estado para tudo.

As escolas particulares, secundárias e superiores, eram de fato cerceadas pela submissão compulsória aos modelos curriculares oficiais. [...] eles eram impostos indiretamente pelo monopólio do poder central sobre a concessão de diplomas e títulos acadêmicos e a consequente introdução dos exames preparatórios e de equivalência ou habilitação (XAVIER, 1994, p.90).

É dessas amarras que Leôncio de Carvalho pretendia livrar a instrução particular por crer que a iniciativa da mesma faria pelo Brasil o que fez pelos Estados Unidos.

O Colégio Pedro II havia sido criado em 1837, no Rio de Janeiro, portanto sob a jurisdição da Corte, da necessidade de reunir as várias cadeiras que, aprovadas e funcionando desde 1832, encontravam-se dispersas e desorganizadas. A junção dessas cadeiras em um prédio mantido pelo governo e primando por um padrão de ensino de caráter informativo e enciclopédico, mantido como modelo oficial para outras instituições, inclusive como preparatório para cursos superiores, acabou por criar, no Brasil, a identificação de ensino secundário como propedêutico.

O fato de a Reforma conceder as prerrogativas do Colégio Pedro II a outros estabelecimentos, deveria incentivar a expansão de cursos já existentes e a criação de outros.

Permitimo-nos, para dar seqüência à discussão, acrescentar agora os artigos 20 e 21, com as mesmas considerações em relação ao ensino superior.

Art. 20. § 6º. Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas.

Os exames, tanto dos alumnos como dos que o não forem, serão prestados por materias e constarão de uma prova oral e outra escripta, as quaes durarão o tempo que for marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade.

§ 8º. Os exames livres de quaesquer materias ensinadas em alguma Escola ou Faculdade dão direito á matricula para os estudo das que se seguirem immediatamente na ordem que se seguirem do respectivo programma, e os de todas ao gráo conferido pela mesma Escola ou Faculdade com todas as prerrogativas e elle inherentes.

Art. 21. É permitida a livre associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as materias que constituem o programma de qualquer curso official de ensino superior.

A liberdade de freqüência, a abolição do rigor nas lições e sabbatinas, a liberdade de eleger o número de matérias a fazer dentro de um sistema determinante de matérias aferentes e cadeiras especiais por ano, deixava ao estudante de nível superior a responsabilidade pela montagem do curso e pelo próprio aprendizado, que seria garantido através da aplicação de severidade nos exames. As faculdades ditas livres exerceriam o auto-governo e ao Estado caberia cuidar da não agressão à legislação do país e da vigilância às condições de higiene, de moralidade e de um programa básico já usado nas Faculdades oficiais.

Estas idéias eram frutos claros da influência que a universidade alemã exercia sobre os liberais brasileiros. Para o intelectual atualizado “a universidade alemã sintetiza a fórmula da realização de suas teses pedagógicas” (RIBEIRO, 1981, p. 66).

[...] Como se explica que as instituições superiores da Alemanha estivessem tão mais avançadas que outras, no início do século XIX? Os eruditos alemães atribuíram orgulhosamente esta superioridade a duas condições: liberdade de investigação [Lernfreiheit] e liberdade de ensino [Lehrfreiheit]. [...] Aos professores alemães era concedida oportunidade de pesquisa livre e irrestrita; eram menos escravizados pelo dogmatismo e tradicionalismo e era-lhes concedida uma ampla liberdade de ensino desconhecida em outros países. [...] Em dois aspectos importantes, vieram as universidades alemãs a diferir das instituições superiores da Europa e América do Norte: 1) As universidades alemãs não existiam para dar educação geral. Isso era fornecido pelo ginásio ou escola secundária. 2) Não forneciam preparo técnico ou prático. Pretendiam produzir teólogos de preferência a pastores; juristas de preferência a advogados; médicos pesquisadores, de preferência a simples práticos; investigadores, eruditos e pensadores, de preferência a técnicos especializados e professores. O professor universitário alemão não era um tutor no sentido inglês, ou um professor no sentido norte-americano do termo. Era um especialista em seu campo – escolhido não por sua habilidade em transmitir conhecimento mas por sua capacidade de organizar e desenvolver o saber (EBY, 1976, p. 496).

A liberdade do ensino superior era vista como inaplicável para um país como o Brasil, cujas condições históricas não haviam criado a disciplina necessária para tal atitude. Era preciso, na visão dos opositores, primeiramente fazer entrar no temperamento do povo o valor e o sabor dos estudos e do trabalho. Somente o conhecimento daria condições de liberdade e de escolha.

Na Escola Politécnica, onde tais preceitos foram adotados, o resultado negativo levou dois professores a publicarem sua opinião através da expressão depreciativa de liberdade de vadiagem. As idéias da reforma poderiam encontrar ambiente propício para suas aplicações no futuro, posto que naquele momento eram consideradas prematuras e danosas. Nessa análise, Pires de Almeida assim define o ministro e sua reforma:

O futuro ainda reserva dias de glória ao Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho porque, ainda retornará ao poder, e, talvez então, encontrará um ambiente mais conveniente às suas aspirações; ele próprio terá modificado, atenuando suas posições mais impetuosas e lhe será dado completar a obra iniciada, harmonizá-la com seu tempo, porque as reformas prematuras não fazem bem, nem alcançam sucesso (ALMEIDA, 2000, p.192).

Em 1906, em nova edição de seu livro *A Educação Nacional*, num capítulo intitulado *A Instrução no Brasil atualmente*, Veríssimo tem, quanto à iniciativa particular na educação, também uma posição receosa, desconfiada. Apesar de apresentar-se como liberal convicto, com relação ao papel do Estado na sociedade, afirma a preponderância do mesmo na educação no caso do Brasil, por não existir no caráter do brasileiro esta disposição desinteressada à causa da educação. Apresenta a educação particular como simples objeto de comércio, à qual não se pode confiar seriedade e qualidade. Que não fuja o Estado, pois que esta tarefa no Brasil é primordialmente sua.

Iniciativa individual, espírito de empresa e devoção desinteressada à causa pública não se inventam, são produtos e maneiras de ser de um povo, de uma raça, de uma civilização, e nós somos um povo em que bastou que se acabassem com as condecorações, os títulos de nobreza e outras distinções honoríficas, para cessarem quase por completo os donativos que a nossa caridade interesseira no tempo delas fazia às pias instituições. E só a estas fazia, porque as instituições de ensino nunca mereceram do público aqui nenhuma espécie de benevolência. Ora, seria sacrificar inteiramente a nossa cultura, e, portanto, o nosso progresso, a nossa civilização, o nosso futuro, que dela imediatamente dependem, entregá-la à iniciativa particular, que aqui absolutamente não existe, ou que em matéria de ensino, apenas existe, e ainda assim, minguada e mofina, como um ramo de comércio (VERÍSSIMO, 1985, p. 28).

Veríssimo viveu o contexto da Proclamação da República e esperava mais do que ela apresentava e disso se lamenta em várias páginas. Durante o Império, foi Diretor de Instrução Pública em seu Estado natal, o Pará, e parece falar de cadeira da realidade que o cerca. Uma delas, a Reforma de Leôncio de Carvalho.

Art. 9º. Criar ou auxiliar no municipio da Côrte e nos mais importantes das províncias escolas profissionaes, e escolas especiaes de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar as instrução technica que mais interesse ás industrias dominantes ou que convenha crear e desenvolver, e as segundas ao ensino pratico das artes e officios de mais immediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades.

Fica aqui evidente a preocupação com a preparação de mão-de-obra que vinha sendo causa de debates políticos e propostas desde os Congressos Agrícolas no Recife e no Rio de Janeiro, e também sua vinculação às possíveis novas atividades econômicas que surgissem, das quais, os empreendimentos do Visconde de Mauá eram exemplos. Era a

preparação gradual para a transformação do trabalho cativo em trabalho livre no Brasil. Ao apresentar o estudo sobre este período Schelbauer (1998), esclarece:

Educar para a liberdade torna-se a questão em torno da qual debateram os diferentes autores e atores do período, na crença de que a escola seria o instrumento necessário para educar o povo para o uso de suas liberdades. [...] a educação passa a ser enfatizada como responsável pelo combate à ignorância e, sobretudo, pelo treinamento de mão-de-obra e disciplinarização para o trabalho (SCHELBAUER, 1998, p. 38).

Uma reforma que se dispusesse a renovar, ampliar ou ainda garantir a instrução pública no Brasil, não poderia estar, neste momento, alheia às questões do trabalho, que extrapolavam inclusive as fronteiras nacionais, para assumir proporções e responsabilidades que colocavam a educação, senão como única alternativa, como um dos fatores preponderantes para a manutenção do país na posição econômica em que se encontrava. Era preciso que não só o país, mas que as pessoas estivessem preparadas para assumir outras funções ou atividades e que fossem capazes de realizá-las com sucesso, é isso que o próprio conselheiro defendia:

Na grande concorrência da vida moderna, sob seus diferentes aspectos, em todas as suas manifestações, o homem que não possui uma soma relativa de conhecimento é muito frágil; sucumbirá necessariamente sob a concorrência daqueles que seguem a mesma carreira ou se entregam ao mesmo ramo de atividade, dispondo desses elementos de sucesso. Em toda profissão, em toda carreira, diz um escritor, a supremacia pertencerá sempre aos mais inteligentes e aos mais instruídos (CARVALHO *apud* ALMEIDA, 2000, p.183).

Apresenta-se aqui, portanto o caráter prático da reforma, aliás, como ela toda se apresenta para a praticidade, embora muitas vezes pareça inviável sua aplicação. Leôncio de Carvalho é neste momento não um educador, mas um administrador incumbido de resolver um problema de ordem econômica e social. Retira-se neste ponto, portanto, a realização da personalidade completa, idealizada por Rousseau e Pestalozzi, para dar ênfase a uma instrução de caráter prático e urgente: cidadão trabalhador.

Envolvido pela discussão política que assolava a sociedade brasileira desde a lei Eusébio de Queirós<sup>12</sup>, a questão da instrução passava mais pela racionalização científica que pela pedagogia ilustrada.

Sem a instrução, nenhum povo deve ser verdadeiramente livre, porque é ela que inculca no homem a consciência de seus direitos e reprime as paixões que, ao dar origem à anarquia, abrem um campo fácil a audaciosos empreendimentos da ambição. Distribuindo profusamente, em todas as classes da sociedade, os benefícios da indústria e do comércio e das artes, cujo sopro vivifica, diminuindo os crimes e purificando os costumes, é a instrução que fecunda no coração do povo o germe de atos generoso e os nobres empreendimentos; fortifica seu caráter e lhe imprime a enérgica vitalidade da qual tem necessidade, para emancipar-se da tutela do governo, assumir a responsabilidade do auto-governo (CARVALHO *apud* ALMEIDA, 2000, p.181).

Para garantir o funcionamento das disposições da Reforma, Leôncio de Carvalho previa a constante comunicação de um conselho diretor presidido pelo próprio ministro, por inspetores gerais, inspetores de distrito, profissionais e professores das instituições públicas e particulares, além de cidadãos eleitos pela municipalidade. Lembrando que toda essa fiscalização é sua tarefa no município da Corte e que as províncias eram autônomas para isso.

Art. 17º. Aos professores do ensino primário que contarem 10 annos de serviço effectivo e se distinguirem por publicações julgadas úteis pelo Conselho director ou em provas publicas prestadas perante a Escola Normal, para as quaes se abrirá annualmente uma inscripção no município da Corte, concederá o Governo uma gratificação adicional correspondente á quarta parte dos respectivos vencimentos.

Uma das características essenciais para o sucesso da instrução era, na opinião do Conselheiro Carvalho, a incompatibilidade do magistério com quaisquer outros cargos ou funções que pudessem desviar o professor de sua tarefa máxima junto a seus pupilos, ou desvirtuar sua função. Vem daí a tentativa de tornar o magistério economicamente atrativo, impedindo que professores buscassem outras formas de complementação salarial e, ao mesmo tempo, estimulando uma livre concorrência a partir do uso de métodos próprios,

---

<sup>12</sup> A Lei Eusébio de Queirós foi promulgada a 4 de setembro de 1850 extinguindo definitivamente o tráfico negro no Brasil. In: DOMINGUES, Joelza Ester. **História: o Brasil em foco**. São Paulo: FTD, 1996.

ganhando boa reputação e melhor remuneração, aqueles que se mostrassem mais competentes: bom para os alunos e ótimo para o Estado. É a concepção smithiana de uma sociedade eficiente baseada na liberdade de concorrer.

Em toda a classe de professores, sempre se preferirá aqueles que ensinarem mais e melhor e, da emulação que se desenvolverá entre eles, por causa da livre concorrência, ter-se-á uma feliz influência nos alunos, e por conseguinte, na sociedade inteira

[...] O magistério é uma profissão que, para ser bem exercida exige maior soma de esforços e devotamento; qualquer um que o abraça, se quiser cumprir dignamente os deveres de seu nobre apostolado, deve consagrar-lhe todas as forças de seu espírito, todas as energias de seu coração. Nenhuma preocupação, diferente de ensino, deve existir para o professor; deve dedicar ao magistério todos os seus pensamentos e nele concentrar toda sua atenção: é condição inelutável (CARVALHO *apud* ALMEIDA, 2000, p. 183).

Da mesma forma, no ensino superior, a Reforma previa o investimento do Estado para tornar o professor em pesquisador atualizado. As faculdades de Direito e Medicina, bem como a Escola de Farmácia, anexa a esta, aparecem na Reforma com todo seu programa. Também os programas de ensino primário, secundário e normal. E o professor bem preparado, em quaisquer dos programas, é condição inelutável de sucesso.

Art. 24°. § 25°. De cinco em cinco annos cada Faculdade indicará ao Governo um Lente cathedratico ou substituto para ser encarregado de fazer investigações scientificas e observações medico-topographicas no Brazil, ou para estudar nos paizes estrangeiros os melhores methodos de ensino e molestias determinadas, completar os estudos e examinar os estabelecimentos e instituições medicas das nações da Europa e America.

Por muitos visto como jovem visionário e por outros como liberal extremado, Leôncio de Carvalho era acusado de levar às últimas conseqüências o princípio do *laissez-faire, laissez passer*, o que poderia, na opinião dos conservadores, levar à anulação do Estado. Que não se preocupasse o Estado, respondia o Conselheiro, se escolas particulares professassem doutrinas diferentes da sua, posto que ninguém era dono da verdade que a mesma só se alcançaria pelo livre exame das idéias. De mesma opinião era Tavares Bastos:

[...] pode acaso o Estado impor um doutrina qualquer, repute-a embora a mais santa de todas? há, porventura, uma verdade official? (BASTOS, 1975, p. 147).

A Reforma Leôncio de Carvalho vigorou até a instalação do regime republicano, em 1890, quando foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e assinada a Reforma de Ensino Benjamin Constant (08/11/1890). Na prática, no entanto, as províncias, agora estados do sistema federativo, na dependência das decisões do governo provisório, já que a Reforma tratava do Distrito Federal, permaneceram adotando as medidas do decreto 7247 de 19/04/1879, responsável pela demissão do Conselheiro Carvalho, depois do fracasso na Escola Politécnica.

Pires de Almeida afirmou que o futuro traria dias de glória para o Conselheiro Leôncio de Carvalho, mas parece, que pelo menos em sua época, tal predição não se concretizou.

## **CONCLUSÃO**

Não nos cabe o papel de apenas render glórias ou tecer críticas ao Conselheiro Leôncio de Carvalho e sua Reforma. Nós nos propomos a investigar, estudar e refletir

sobre o contexto gerador da discussão sobre a instrução pública, como matéria importante para as nações do século XIX e chegamos, assim, à mesma discussão no Brasil, em que o atraso das ações governamentais para essa área faziam parecer que o tom da liberdade de ensino destoava da realidade.

Tendo alcançado tal discussão, somos agora capazes de afirmar que, embora as ações fossem escassas, o debate em torno do assunto denota a real preocupação com a instrução e sua pouca ou nenhuma funcionalidade.

Nos meios políticos, nas classes dominantes, no governo, lá estava a instrução – o ensinar das primeiras letras e o preparo básico para o trabalho. E também a educação – a formação moral, o preparo para o exercício do papel de cidadão, de eleitor. Preocupação que não fazia parte das camadas mais baixas, que não passava pelo rol de suas necessidades, embora muitos dos defensores da instrução pública, de um sistema geral de educação, tivessem como premissa a defesa dos interesses populares.

Contraditório? Desconexo? Irreal? Sim, para quem não possa ver a relação entre processo, métodos e difusão de instrução pública como realidade histórica, fruto das necessidades de um tempo, de uma sociedade, de uma forma de viver e organizar-se.

O Brasil buscava e construía um modelo. Seus parâmetros eram as nações mais adiantadas nas modernas formas de governos participativos. No entanto, sua realidade peculiar de jovem nação, que adotara como forma de governo uma monarquia que, mesmo se tornando parlamentar, era centralizadora e requeria soluções também peculiares. Não queremos dizer, com isso, que sejam melhores ou piores as formas aqui executadas, mas simplesmente que são históricas, como históricas eram também as condições de trabalho e a composição da sociedade.

A forma como vamos politicamente nos organizar, diante do contexto econômico e social que nos cerca, nos informa ou nos explica porque fazemos ou deixamos de fazer inúmeras coisas. Eis, como exemplo, o que nos diz Murilo de Carvalho, ao falar da gênese de nossa organização política:

À parte a mania de buscar modelos para neles enquadrar a realidade, era concreto o problema de definir a cidadania num país que saía de situação colonial com alguma experiência de autogoverno apenas em nível local. Tratava-se realmente de construir quase do nada uma organização que costurasse politicamente o imenso arquipélago social e econômico em que consistia a ex-colônia portuguesa (CARVALHO, 1996, p. 359).

Daí extraímos o panorama da sociedade imperial e as características peculiares do liberalismo brasileiro. Nos discursos de políticos e proprietários - a elite, percebe-se ao mesmo tempo uma defesa da bandeira da não-interferência do Estado como também sua dependência das ações do mesmo.

Na introdução dos Anais do Congresso Agrícola do Recife, reeditado em 1978, o historiador Gadiel Perruci oferece-nos sua avaliação sobre as elites agrárias regionais no Brasil.

[...] apesar da vontade de comandar o processo social em marcha no Brasil, explicitada freqüentemente quer em termos de rebeliões armadas, quer sob a forma de protestos verbais, os grupos agrários regionais não possuíam nem as bases materiais convenientes às necessidades do capitalismo industrial do século XIX, especialmente o europeu, nem uma consciência de classe necessária para impor, internamente, sua vontade que se expressa no exercício efetivo do poder, revolucionariamente ou não (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, 1978, p. XI).

Nesse mesmo contexto há no sul do país uma elite agrária - os cafeicultores, que realiza, sob as condições capitalistas, a acumulação e a reprodução de capital, o que possibilita a ela e não a outras elites, como a nordestina, preparar campo para a “manipulação efetiva do poder” (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, 1978, p. XI), e talvez lá não fosse muito interessante emancipar o povo pela instrução. É o que confirma o texto de Murilo de Carvalho, na introdução do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, ao falar da cassação do voto direto defendida pelos proprietários paulistas:

Vinda da delegação paulista, vista como a mais inclinada à autonomia em relação ao Governo, tal proposta era reveladora da natureza do liberalismo dos proprietários. A demanda de mais autogoverno não incluía a ampliação da participação política a outros setores da população. Já estava aí em gestação o modelo político que seria implantado, pouco mais de dez anos depois, pela República: a captura direta do poder pelos proprietários rurais, sem a intermediação do parlamentarismo monárquico (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. IX).

É sob esta realidade político-econômica que se estabelece também a discussão sobre a necessidade de educação e, assim, podemos caracterizar-lhe como significado, a preparação da nação para viver uma nova organização do poder. Um poder que não se estabelece pela hereditariedade, nem pela tradição, mas que se funda sobre a justificativa

de liderar o progresso e ser capaz de determinar o papel de cada uma das partes do mecanismo social, para ajuste à economia nacional e internacional.

Educar o povo é prepará-lo para as novas formas de produção, como educar o cidadão é prepará-lo para as novas formas de relação com o poder.

O Império vivia os auspícios da nova realidade e preparava-se para ela. É nesse sentido que a preocupação com a velocidade das transformações gera dois tipos de posições: a primeira, de que era preciso controlar por todas as formas as mudanças para que ocorram sem grandes abalos, como pudemos perceber na fala do Ministro Sinimbu na abertura do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; a segunda, de que eram necessárias reformas enérgicas e radicais para que o país não fosse pego desprevenido diante da avalanche de mudanças. É a posição de Tavares Bastos no prefácio de seu livro:

Os que desejam a eternidade para as constituições e o progresso lento para os povos, os que são indulgentes, moderados, conciliadores, escusam folhear este livro. Não foi escrito na intenção conservadora; inspirou-o mui oposto sentimento.

Pedindo inspirações à história do seu país, o autor não presume inventar: expõe, comenta, recorda.

O verdadeiro liberalismo não é, para ele, um recém-nascido. Não é um acidente dos sucessos contemporâneos, mas gloriosa tradição de nossas lutas políticas (BASTOS, 1975, p. 9).

Interessante notar que os dois políticos, de posições opostas quanto à condução dos acontecimentos políticos-econômicos, são declaradamente liberais. Eis outra faceta do liberalismo brasileiro, já discutida por meio da teoria de Murilo de Carvalho<sup>13</sup>, de que no Segundo Reinado eram questões, como a emancipação dos cativos, que suscitavam posições liberais ou conservadoras, e não propriamente a filiação a este ou àquele partido.

Essa dúbia posição conservadora e liberal, enxergamos também na própria Reforma Leôncio de Carvalho. Vejamos. O Conselheiro faz parte de um gabinete liberal responsável por fazer aprovar a reforma política do voto direto que pretendia quebrar a fama de governo pessoal de Pedro II, no entanto vinculava a posição de eleitor ao fato de saber ler e escrever. Neste ponto vimos políticos, como Joaquim Nabuco, acusando a reforma de elitista e ofensiva por excluir a maioria da população. Eis, portanto o tal liberalismo moderado.

---

<sup>13</sup> A discussão sobre a filiação partidária e as posições assumidas politicamente por nossos parlamentares, esta apresentada neste trabalho, no capítulo 2.

Chamado a responder a essa questão, Leôncio de Carvalho defende a reforma e o ministério dizendo estar tratando de disseminar a instrução para capacitar cada vez mais eleitores. A proposta ministerial é, no entanto, vista como cativo político, uma posição nada liberal.

No mesmo contexto e sob o foco específico da Reforma de ensino, vimos que Leôncio de Carvalho foi considerado por seus opositores como radical, liberal extremado e de posições até mesmo perigosas pela liberdade de idéias, práticas e iniciativas que sua reforma de ensino permitia.

Qual é sua verdadeira posição? Parece-nos que o Conselheiro não estava muito preocupado em agradar quem quer que fosse, e não esperaríamos o contrário de um homem com a tarefa que ele teve. No entanto, respondia oficialmente por um Ministério, com todas as implicações políticas que isto possa significar. Por ser professor no ensino universitário, contamos que sua experiência lhe desse uma visão definida do magistério e da estrutura do ensino, ao menos em seu grau superior.

As pesquisas realizadas na Europa e nos Estados Unidos, por meio de sua instrução, também nos revelam a preocupação em pautar as medidas no Brasil, de acordo com o que havia de mais recente e eficiente em educação.

Concordamos, com seus opositores, que nem tudo o que vinha de fora poderia ser aplicado no Brasil, de condições e realidade diversas, e cremos que o Conselheiro também tinha essa consciência. Por outro lado, acreditava que muito tempo já havia sido perdido em cuidados excessivos e medidas acanhadas.

Que caminhassem as faculdades a passos largos, produzindo cientistas, pesquisadores, intelectuais e disseminadores de conhecimentos. Que se fizesse isso sem esperar a tutela do Estado, a ação governamental, os decretos. Que o ensino se antecipasse às mudanças. Que a instrução estivesse de prontidão para alicerçar a sociedade quando esta apresentasse todas as possibilidades para a atividade liberal. Profissionais bem preparados, cidadãos conscientes, povo autônomo. Eis as intenções de Leôncio de Carvalho que enxergamos em sua proposta e em seu discurso.

A Reforma Leôncio de Carvalho é para nós objeto de observação e análise, de texto e de contexto, que nos permite vislumbrar a trajetória histórica da educação como instituição de nossa sociedade.

Nas palavras do ministro e nos 29 artigos por ele assinados, podem estar apenas mais um projeto que, como muitos outros, podem ser teoricamente ricos e como prática,

não se efetivar, mas são a expressão de uma época, de um contexto, de idéias e, por que não dizer, de ideais.

Considerar as idéias e práticas educacionais, as distâncias entre essas, a influência das ações políticas e econômicas de uma sociedade na não-concretização de projetos educacionais, tendo como objeto a Reforma Leôncio de Carvalho, são alguns dos caminhos vislumbrados nesse estudo que, se não respondem a todos os questionamentos levantados, nos possibilitam a pesquisa, a reflexão e a possibilidade de fazer parte do debate sobre educação no Brasil.

*“Em matéria de instrução, se foi feita alguma coisa entre nós, há muito mais ainda a fazer para dar o impulso indispensável, para que o país possa colher todos os frutos que tem condições de produzir. A primeira medida a realizar, para obter esse desiderato, é a liberdade de ensino, que é a base sólida sobre a qual devemos assentar o edifício da educação nacional”.*

*Carlos Leôncio de Carvalho*

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, José Ricardo Pires de Almeida. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. História e Legislação. Tradução Antonio Chizzotti. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora Unb, 1996.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **A Província**. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

BRASIL. Decreto-lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. **Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879. BN

BRAUDEL, Fernand. Apresentação. In: TOCQUEVILLE, Aléxis. **Lembranças de 1848: as jornadas revolucionárias em Paris**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das Sombras: a política imperial**. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, 1878. Trabalhos. Intr. Gadiel Perruci. Recife: Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco, 1978. (Edição fac-similar comemorativa do primeiro centenário, 1878-1978).

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1878. Intr. José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988. (Edição fac-similar)

CONSTANT, Benjamin. **Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. Tradução de Zélia Leonel. Apontamentos N° 23. Maringá: UEM, janeiro , 1994. (16 p.)

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia a República**. 7ª ed. São Paulo: Unesp. 1999.

COSTA, João Severiano Maciel da, *et al.* **Memórias sobre a escravidão**. Introdução de Graça Salgado. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Fundação Petrônio Portella, Ministério da Justiça, 1988.

EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. 2ª ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara (org.). **Economistas Políticos**. São Paulo: Musa Editora; Curitiba: Segesta Editora, 2001.

FORTES, Luiz R. Salinas. **Rousseau – O bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

GUIZOT, François. In: OLIVEIRA, Terezinha e MENDES, Claudinei M. M. (orgs). **Formação do Terceiro Estado – As Comunas**. Maringá: Eduem, 2005.

\_\_\_\_\_. **Meditations et Études Morales**. Paris. Didier Et Cie. Librairie-Éditeurs, 1872. Tradução de Zélia Leonel para uso exclusivo da disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II, do Curso de Mestrado em Educação, Área de Fundamentos da Educação. DFE-UEM, p.10. (12 p.).

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**, Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História Geral da Civilização Brasileira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. Vol. 5, t. 2.

KOSHIBA, Luiz. **História – Origens, Estruturas e Processos**. São Paulo: Atual, 2000.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à História da Escola Pública – Elementos para a Crítica da Teoria Liberal da Educação**. Campinas, 1994. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas.

LOCKE, John. **Dois Tratados Sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998  
\_\_\_\_\_. **Pensamientos a cerca de la Educación**. Traducción y notas por D. Barnés.  
Editorial Humanitas, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANN, Horace. **A Educação dos homens livres**. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

MARTINS, Wilson. **Voltaire**. In: Enciclopédia Barsa. Vol.15. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britânica do Brasil Publicações Ltda, 1994, p, 469. (2 p.)

MENEZES, Sezinando Luiz. **O Padre Antonio Vieira, A Cruz e a Espada**. Maringá: Eduem, 2000.

MORAES, Evaristo. **A Campanha Abolicionista (1879-1888)**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

NABUCO, Joaquim. **Minha Formação**. 10ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

NÉRÉ, Jacques. **História Contemporânea**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 2ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Difel, 1981.

NICOL, Eduardo. Prefácio. In **Teoria de Los Sentimientos Morales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. (Colección Popular)

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PEREIRA, Lupércio A. **Limites históricos do pensamento abolicionista - uma contribuição ao estudo do gradualismo adotado na abolição da escravidão no Brasil**. Assis, 1986, f. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

\_\_\_\_\_. **História Econômica do Brasil**. 39ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

QUEIROZ, Eça de. **A emigração como força civilizadora**. Lisboa: Perspectivas & Realidades, 1979.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 13ª edição. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sergio Milliet. 3ª edição. São Paulo: Difel, 1979.

\_\_\_\_\_. **Obras de Jean-Jacques Rousseau**. Plano de Arbousse-Batisde. I – Obras Políticas. Rio de Janeiro: Globo, 1958.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Economistas). Vol. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. **Teoria de Los Sentimientos Morales**. Traducción de Edmundo O’Gorman. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. (Colección Popular)

STOLCKE, Verena. **Cafeicultura. Homens, mulheres e capital (1850-1980)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

TOCQUEVILLE, Aléxis. A democracia na América. In WEFFORT, Francisco C (org.) **Os Clássicos da Política 2**. 10ª edição. São Paulo: Ática, 2001, p.165. (11 p.).

\_\_\_\_\_. **Lembranças de 1848: as jornadas revolucionárias em Paris**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os Clássicos da Política**. 2º vol. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo : Moderna, 1989.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História: o Brasil em foco**. São Paulo: FTD, 1996.

**FALAS DO TRONO. Desde o ano de 1823 até o ano de 1889. Coligidas na Secretaria da Câmara dos Deputados; prefácio de Pedro Calmon. Brasília, INL, 1977.**

LEONEL, Zélia. **Para ler os Clássicos – Lições de Montaigne**. Intermeio: revista do Mestrado em Educação. Campo Grande , MS, 4(8): 86-95, 1998.

MILL, John Stuart. **Princípios de Economia Política**. Abril Cultural, 1983. (Os Economistas)

NAPOLEONI, Cláudio. **Smith, Ricardo, Marx**. Tradução de José Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

RENAULT, Delso. **Rio de Janeiro: a vida na cidade refletida nos jornais (1850-1870)**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do Segundo Império**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

TREVISAN, Leonardo. **Abolição – um suave jogo político**. São Paulo: Moderna, 1988.

## ANEXO

### DOCUMENTO DA REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO

#### ACTOS DO PODER EXECUTIVO.

DECRETO Nº 7247 - DE 19 DE ABRIL DE 1879.

Reforma o ensino primario no município da Corte e o superior em todo o Imperio.

Hei por bem que os regulamentos da Instrucção primaria e secundaria do município da Côte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de approvação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder.

Art. 1º É completamente livre o ensino primario e secundario no município da Côte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.

§1º Para que esta inspecção possa ser exercida, são obrigados os Professores que mantiverem aulas ou cursos e os Directores de quaesquer estabelecimentos de instrucção primaria ou secundaria:

1º A communicar, dentro de um mez da abertura dos mesmos, o local em que elles funcionam, se recebem alumnos internos, semi-internos ou somente externos, as condições da admissão ou matricula, o programma do ensino e os Professores encarregados deste. Esta communicação será feita ao Inspector geral da instrucção publica;

2º A prestar todas as informações que pelas autoridades competentes lhes forem requisitadas;

3º A franquear os estabelecimentos á visita das mesmas autoridades, sempre que se apresentarem para examinal-os ou assistir ás lições e exercicios.

§ 2º Os Professores e Directores a quem faltar a primeira das mencionadas condições ficarão privados de ensinar ou de continuar com os estabelecimentos.

Faltando nos estabelecimentos de ensino a segunda condição, será marcado um prazo aos respectivos Directores para que a preencham, sob pena de serem obrigados a fechal-os.

§ 3º Os Professores e Directores que deixarem de fazer a communicação exigida no nº 1 § 1 ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000, elevada ao dobro, se dentro do novo prazo que lhes for marcado não derem cumprimento a essa obrigação.

Incorrerão na mesma multa, dobrada nas reincidências, os que recusarem cumprir a obrigação mencionada no nº 3, ou deixarem de prestar as informações de que trata o nº 2 nos prazos razoáveis que lhes serão marcados.

§ 4º Todos os professores e Directores que por duas vezes consecutivas houverem sido multados pela mesma falta, ficam sujeitos a lhes ser proihibida a continuação do ensino ou dos estabelecimentos.

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no município da Côte, os individuos de um ou outro sexo, de 7 a 14 annos de idade.

Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção o conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais próxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas.

§ 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mãis, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000.

Na mesma pena incorrerão os que, sendo advertidos da pouca frequencia dos alumnos á escola ou regularidade do ensino administrado particularmente, á vista de mappas organizados nas escolas publicas ou dos attestados que no segundo caso deverão apresentar de tres em tres mezes, não provarem no trimestre seguinte que houve a devida regularidade no mesmo ensino ou frequência, salvo caso de moléstia ou outro justo impedimento.

§ 2º Os meninos que attingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído os estudos das disciplinas mencionadas no principio deste artigo, são obrigados a continual-o, sob as penas estabelecidas, nas parochias onde houver escolas gratuitas para adultos.

§ 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparal-os para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo.

Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director de instrucção publica, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo aproximado do fornecimento necessario para o anno seguinte.

§ 4º Serão applicadas ao mister de que trata o paragrapho anterior as seguintes verbas:

1º As multas impostas no art. 1º § 3º e nos §§ 1º e 2º deste artigo;

2º As quantias que para esse fim votar a Assembléa Geral;

3º Os donativos particulares e os auxilios prestados por quaesquer associações de beneficencia, ou que se fundarem com o fim de desenvolver e propagar a instrucção publica.

§ 5º Constituirão motivos attendiveis para serem os meninos e meninas dispensados do ensino a inhabilidade physica ou moral e a indigência, esta ultima enquanto não for prestado o auxilio de que trata o § 3º.

§ 6º Para fiscalisação da fiel observancia das disposições contidas neste artigo, será organizada de seis em seis mezes pelo Inspector de cada districto, com o concurso das respectivas autoridades policiaes, uma relação de todos os meninos e meninas em idade escolar ahi residentes.

Estas relações serão enviadas ao Inspector geral da instrucção publica.

Art. 3º As penas estabelecidas no art. 1º §§ 2º, 3º e 4º e no art. 2º §§ 1º e 2º serão impostas pelo Conselho director da instrucção publica.

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas:

Instrucção moral.

Instrucção religiosa.

Leitura.

Escripta.

Noções de cousas.

Noções essenciaes de grammatica.

Princípios elementares de arithmetica.

Systema geral de pesos e medidas.

Noções de historia e geographia do Brazil.

Elementos de desenho linear.

Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.

Gymanstica.

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais as seguintes:

Principios elementares de algebra e geometria.

Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.

Noções dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia domestica (para as meninas).

Pratica manual de officios (para os meninos).

Trabalhos de agulha (para as meninas).

§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrucção religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas.

§ 2º As escolas, tanto do 1º quanto do 2º gráo, funcionarão durante o verão (do 1º de Outubro a 31 de Março) das 8 ½ horas da manhã ás 2 ½ da tarde e durante o inverno (do 1º de Abril a 30 de Setembro) das 9 ás 3 horas da tarde, interrompendo-se os trabalhos do meio dia á 1 hora para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e exercicios de gymanstica, sob as vistas do Professor ou adjunto. Para os alumnos menores de 10 annos deverão os trabalhos escolares terminar ao meio dia.

§ 3º Nas escolas do 1º gráo existentes, ou que se fundarem, para o sexo feminino, serão recebidos alumnos até a idade de 10 annos.

§ 4º Haverá em cada escola, tanto do 1º como do 2º gráo, sob a administração do respectivo Professor, uma caixa economica escolar, onde poderão os alumnos depositar as pequenas quantias que lhes derem seus pais ou protectores. Estas quantias, recolhidas á Caixa Economica geral, serão restituídas com o premio vencido, ao deixar o alumno a escola ou no tempo que for convencionado.

Art. 5º Serão fundadas em cada districto do municipio da Côrte, e confiados a direcção de Professores, *jardins da infancia* para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade.

Art. 6º Haverá em cada districto do mesmo municipio, para deposito de donativos ou quaesquer outras somas com applicação á instrucção, uma caixa escolar, que será administrada por um conselho composto do Inspector do districto, como presidente, de dous Professores nomeados pelo Governo e de dous cidadãos eleitos pela Municiplidade.

Art. 7º Serão creadas nos differentes districtos do mesmo municipio pequenas bibliotecas e museus escolares.

Art. 8º O Governo poderá:

1º Alterar, attendendo ás necessidades do ensino, a distribuição das escolas pelos differentes districtos do município da Côrte, que serão reduzidos a seis;

2º Subvencionar nas localidades afastadas das escolas publicas, ou em que o numero destas for insufficiente, tanto na Cortê como nas províncias, as escolas particulares

que inspirem a necessária confiança e mediante condições razoáveis se prestem a receber a ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguezia;

3º Contratar nas Províncias, por intermedio dos respectivos Presidentes, Professores particulares que percorram annualmente um certo numero de localidades e, demorando-se em cada uma delas o tempo preciso, reunam os meninos e meninas da vizinhança e lhes dêem os rudimentos do ensino primario;

4º Criar ou auxiliar nas provincias curso de ensino primario para os adultos analphabetos;

5º Criar ou auxiliar Escolas Normaes nas provincias;

6º Conceder aos estabelecimentos deste genero fundados por particulares e que, tendo funcionado regularmente por mais de 5 annos, apresentarem 40 alumnos pelos menos approvados em todas as materias que constituem o curso das escolas normaes officiaes, o titulo de *Escola Normal livre* como as mesmas prerogativas de que gozam aquellas;

7º Auxiliar os estabelecimentos em que se ensinarem todas as materias exigidas como preparatorios para a matricula nos cursos superiores do Imperio, concedendo áquelles que houverem funcionado regularmente por mais de 5 annos e apresentarem pelo menos 60 alumnos approvados em todas essas materias, a prerogativa de serem validos para a referida matricula os exames nelles prestados;

8º Conceder as prerogativas de que goza o Imperial Collegio Pedro II aos estabelecimentos de instrucção secundaria que seguirem o mesmo programa de estudos e, havendo funcionado regularmente por mais de 7 annos, apresentarem pelos menos 60 alumnos graduados com bacharelado em letras;

9º Criar ou auxiliar no municipio da Côrte e nos mais importantes das provincias escolas profissionaes, e escolas especiaes e de apprendizado, destinadas as primeiras a dar a instrucção technica que mais interesse ás industrias dominantes ou que convenha crear e desenvolver, e as segundas ao ensino pratico das artes e officios de mais immediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades;

10º Fundar ou auxiliar bibliothecas e museus pedagogicos nos logares onde houver Escolas Normaes;

11º Criar ou auxiliar nas provincias bibliothecas populares.

Parapho único. As concessões de que tratam os ns. 6 e 8 deste artigo ficarão dependentes de approvação do Poder Legislativo e poderão ser cassadas pelo governo, que sujeitará o seu acto ao conhecimento do mesmo poder.

Art. 9º O Ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionados nos dous primeiros paraphos seguintes:

§ 1º

Lingua nacional.

Lingua franceza.

Arithmetica, algebra e geometria.

Metrologia e escripturação mercantil.

Geographia e cosmographia.

Historia universal.

Historia e geographia do Brazil.

Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene.

Philosophia.

Principio de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio.

Princípios de economia politica.  
Noções de economia domestica (para as alumnas).  
Pedagogia e pratica do ensino primario em geral.  
Pratica do ensino intuitivo e lições de cousas.  
Princípios de lavoura e horticultura.  
Calligraphia e desenho linear.  
Musica vocal.  
Gymanstica.  
Pratica manual de officios (para os alumnos).  
Trabalhos de agulhas (para as alumnas).  
Instrucção religiosa (não obrigatoria para os acatholicos).

§ 2º

Latim.

Inglez.

Allemao.

Italiano.

Rhetorica.

§ 3º As disciplinas que constituem o programma das Escolas Normaes serão divididas em series, conforme a ordem lógica de sua successão, e para o respectivo ensino haverá em cada escola o numero de Professores, substitutos e mestres que o Governo entender necessario.

§ 4º A cada Escola Normal será annexa para os exercicios praticos do ensino uma ou mais escolas primarias do municipio.

§ 5º Observar-se-hão nas Escolas Normaes as disposições geraes deste decreto acerca de frequencia e exames livres.

§ 6º Todas as aulas destas Escolas funcionarão, á tarde e á noite.

§ 7º Aos Directores, Professores e substitutos das mesmas Escolas é vedado o exercicio do magisterio particular.

§ 8º Os Professores e substitutos, com excepções dos de instrucção religiosa, serão nomeados mediante concurso, e os mestres livremente. A nomeação destes se fará por portaria e a daquelles por decreto.

§ 9º E cada Escola Normal haverá um Director, que será nomeado d'entre as pessoas que com distincção houverem exercido o magisterio publico ou particular; um Secretario; dous Amanuenses; um que acumulará: as funcções de Bibliothecario e outro as de Archivista; um Porteiro, dous Continuos e os serventes que forem necessarios.

§ 10. Os vencimentos dos funcionarios de que tratam os dous paragraphos anteriores são os que constam da tabela anexa sob n.1.

§ 11. Os Professores e substitutos das Escolas Normaes são obrigados a prestar as informações, dar os pareceres e confeccionar os trabalhos sobre a materia de instrucção que lhes forem exigidos pelo Governo, ou pelos Presidentes nas provincias, assim como pelo Inspector geral ou Conselho director da instrucção publica.

§ 12. Aos individuos approvados nas disciplinaas do § 1º ou nas dos §§ 1º e 2º serão conferidos diplomas de habilitação que, em igualdade de circunstancias, lhes darão preferencia, quanto áquelles, para os logares do professorado primario, e quanto a estes, para os magisterios primario e secundario.

Art. 10. Os Professores e substitutos das Escolas Normaes do Estado que leccionarem as materias exigidas como preparatorias para matricula nos cursos de ensino superior acumularão as funcções de examinadores geraes das mesmas materias, e, além da

proibição do § 7º do artigo antecedente, não poderão exercer qualquer outro logar do magisterio official que possa prejudicar o desempenho dessas funcções.

Art. 11. Cada mesa de exame dos preparatorios se comporá de um Presidente e dous examinadores, que serão o Professor e o substituto da respectiva materia da Escola Normal, os quaes, em caso de falta ou impedimento, serão substituidos: nas provincias por cidadãos habilitados, escolhidos de preferencia entre os que exercerem o magisterio official, e na Côrte pelos Professores e substitutos do Imperial Collegio de Pedro II, e, não sendo possível, por cidadãos nas condições mencionadas.

O Presidente de cada uma das mesas, no municipio da Côrte será um dos membros do Conselho Director, designado pelo Governo d'entre os que não exercerem o magistério particular, e nas provincias um dos Delegados de que trata o art. 12, designado pelo respectivo Presidente.

Parapho unico. Os Professores e substitutos de Escolas Normaes, os substitutos do Imperial Collegio Pedro II, e os cidadãos que, na falta de uns ou outros, servirem como examinadores perceberão a gratificação de 10\$000 por dia de trabalho, a qual será igualmente abonada aos Presidentes das mesas de exames nas provincias e aos membros do Conselho director que presidirem as mesmas no municipio da Côrte, com excepção, quanto a estes ultimos, dos que já perceberam vencimentos por funcções relativas á instrucção publica.

Art. 12. Nas provincias o Governo só poderá abrir mesas de exames de preparatorios nas cidades onde, não existindo ainda estabelecimentos em condições de obter a prerogativa do art.º n.7, houver alguma Escola Normal organizada de conformidade com as disposições do art.9º.

Para presidir taes exames haverá em cada uma das mesmas cidades tres Delegados do Governo, escolhidos d'entre os cidadãos distinctos por merecimento literario que não exerçam o magisterio particular.

Art. 13. Em logar dos actuaes Delegados do Inspector geral da instrucção primaria e secundaria, haverá no municipio da Côrte 6 inspectores de districto, com o ordenado annual de 1:200\$, e que serão nomeados d'entre a pessoas que com distincção houverem exercido o magisterio publico ou particular por mais de 5 annos. Este vencimento limitar-se-há a dous terços das quantias marcadas, no primeiro anno de execução deste decreto.

O Inspector geral da instrucção primaria e secundaria será nomeado d'entre as pessoas que, da mesma maneira e por igual espaço de tempo, houverem exercido o magisterio secundario ou superior, publico ou particular, e vencerá 3:200\$ de ordenado e 1800\$ de gratificação.

Parapho unico. O exercicio de qualquer destes cargos é incompativel com o do magisterio.

Art. 14. O Conselho director da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte será composto: do Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, como Presidente; do Inspector geral; dos Inspectores de districto; dos Reitores do Imperial Collegio Pedro II; dos Directores das Escolas Normaes e profissionaes e dos estabelecimentos particulares de instrucção secundaria que gozarem das prerogativas dos officiaes; de dous representantes que d'entre si elegerem annualmente, um os Professores publicos do ensino primario e outro os do secundario; de dous cidadãos eleitos em cada anno pela Municipalidade; de dous Professores publicos e um particular de instrucção primaria ou secundaria que se houverem distinguido no magisterio; e de mais dous membros, que com estes serão nomeados annualmente pelo Governo.

No impedimento do Ministro do Imperio, presidirá as reuniões do Conselho Director o Inspector geral, a quem compete executar e fazer cumprir as deliberações do mesmo conselho.

Art. 15. Para a inspecção dos estabelecimentos de instrucção primaria e secundaria creados ou subvencionados nas provincias pelo Governo geral, assim como para a dos que gozarem das prerogativas do art. 8 ns. 6,7 e 8, haverá em cada municipio onde existirem taes estabelecimentos um Delegado do Governo, com o ordenado annual de 1:800\$ e a gratificação de 600\$, nomeado de preferencia d'entre os cidadãos que com distincção houverm exercido o magisterio official. Estes Delegados assistirão aos exames prestados nos estabelecimentos de que tratam os números citados e não poderão exercer o magisterio particular.

Art. 16 Terão preferencia para serem empregados nas officinas do Estado os individuos que ás mais condições necessárias reunirem a instrucção primaria.

Art. 17. Aos professores do ensino primario que contarem 10 annos de serviço effectivo e se distinguirem por publicações julgadas uteis pelo Conselho director ou em provas publicas prestadas perante a Escola Normal, para as quaes se abrirá annualmente uma inscripção no municipio da Côrte, concederá o Governo uma gratificação adicional correspondente á quarta parte dos respectivos vencimentos.

Esta gratificação será elevada á terça parte e á metade dos mesmos vencimentos para os Professores que, contando 15 e 20 annos de serviço igualmente effectivo, se houverem distinguido pela mesma fórma.

Ficam substituidas pelas gratificações marcadas neste artigo as de que tratam os arts. 28 do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854 e 14 do se 18 de Janeiro de 1877.

Art. 18. Os Professores que houverem bem servido por 10 annos terão direito á admissão gratuita de seus filhos nos estabelecimentos de instrucção secundaria creados ou subvencionados pelo Estado.

Art. 19. Fica limitada, no maximo, a 250\$000 por anno a quota com que deve concorrer para o aluguel da casa de escolas o Professor publico que na mesma casa residir.

Art. 20. Nos estabelecimentos de instrucção superior dependentes do Ministerio do Imperio observar-se-hão as seguintes disposições:

§ 1º Mediante prévia inscripção, que se abrirá na Secretaria de cada Escola ou Faculdade nas épocas que forem marcadas em regulamento, serão admitidos a prestar exame, de qualquer numero de matéria do respectivo curso, todos aquelles que o requererem, satisfazendo as seguintes condições:

1ª Apresentar certidões de exame das materias exigidas como preparatorios para a matricula na mesma Faculdade ou Escola, ou das que antecedem ás dos exames requeridos na ordem do programma official;

2ª Provar a identidade da pessoa;

3ª Pagar a importancia da matricula na proporção dos exames requeridos.

§ 2º a prova de identidade far-se-ha por meio de attestação escripta de algum dos Lentes da Escola ou Faculdade ou de duas pessoas conceituadas do logar.

§ 3º A falsidade da attestação de identidade sujeita aquelle que a assignou, assim como o individuo que com ella se tiver apresentado a exame, ás penas do art. 301 do Codigo Criminal.

§ 4º O candidato em nome de quem, e com cujo consentimento, algum outro individuo houver obtido inscripção ou feito exame, perderá este e todos os mais exames prestados até aquella data. Para este effeito o Director da Escola ou Faculdade dará conhecimento do facto ao Governo e aos Directores de todos os outros estabelecimentos de ensino superior.

§ 5º É nulla a inscrição de matricula ou de exames feita com documento falso assim como todos os actos que a ella se seguirem, e aquelle que por esse meio a pretender ou obtiver, além da perda da importância das taxas pagas, fica sujeito a penalidade estabelecida no § 3º e inhibido, pelo tempo de dous annos, de se matricular ou prestar exame em qualquer dos estabelecimentos de instrucção superior.

Esta disposição é extensiva aos exames geraes de preparatório.

§ 6º Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas.

Os exames, tanto dos alumnos quanto dos que o não forem, serão prestados por materias e constarão de uma prova oral e outra escripta, a que durarão o tempo que for marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade.

§ 7º O individuo julgado não habilitado em qualquer materia, seja ou não alumno do curso, poderá prestar novo exame na época propria seguinte e repetil-o quantas vezes quizer, guardado sempre o intervalo de uma a outra época.

§ 8º Os exames livres de quaesquer materias ensinadas em alguma Escola ou Faculdade dão direito á matricula para estudos das que se seguirem immediatamente na ordem do respectivo programma, e os de todas as prerogativas a elle inherentes.

Não é vedada a inscrição para esses exames aos alumnos, os quaes, além das materias que estudam na Escola ou Faculdade, poderão prestar exames de quaesquer outras do respectivo curso em que se julguem habilitados, satisfeitas as condições da mesma inscrição.

§ 9º A taxa da matricula para cada matéria será de 300\$000, paga em duas prestações: uma antes da inscrição de matricula e outra antes da inscrição para o exame.

Os que requererem exames livres pagarão a taxa de uma só vez, antes da respectiva inscrição.

§ 10. As materias de cada curso serão divididas em series, e nenhum individuo será admitido a prestar exame de uma serie sem se mostrar approved em todas as materias que compoem a serie immediatamente inferior.

O Governo em regulamento determinará o numero das series em que serão divididas as materias em cada curso, segundo a ordem logica do respectivo estudo.

§ 11. Só serão considerados estudantes ou alumnos de uma Escola ou Faculdade os individuos que tiverem carta inscrição de matricula em algum dos respectivos cursos.

Aos alumnos é garantida a precedencia nos exames e nos assentos das aulas, segundo a ordem numerica da matricula, a qual lhes dará direito igualmente a serem admittidos nos laboratorios, e encarregados dos estudos praticos, exercicios e pesquisas necessarias ao seu adiantamento e proveito.

§ 12. Os Directores dos estabelecimentos de instrucção superior terão exercicio por dous annos e serão nomeados pelo Governo d'entre as pessoas distinctas por merecimento litterario que possuam o gráo de doutor ou bacharel pela respectiva Escola ou Faculdade ou outra da mesma natureza.

§ 13. Incumbe ás Congregações prestar annualmente informações ao governo sobre o aproveitamento e procedimento civil e moral dos alumnos que tiverm concluido o curso academico.

§ 14. São obrigados á jubilação os Lentes cathedraicos ou substitutos que contarem 30 annos de effectivo de exercicio no magisterio, e terão direito a ella os que contarem 25. Os primeiros serão jubilados como todos os seus vencimentos e os segundos com o ordenado por inteiro.

O que antes desses prazos ficar physicamente impossibilitado de continuar no magisterio poderá ser jubilado com ordenado proporcional ao tempo que tiver effectivamente servido, se este não for menor de 10 annos.

§ 15. Os Lentes e substitutos que forem escolhidos Senadores serão jubilados pelo Governo com ordenado proporcional ao tempo de serviço effectivo, caso este exceda de 10 annos e não atinja a 25; quando, porém, for inferior a 10 annos, se entenderá haverem renunciado o cargo.

§ 16. O Lente ou substituto que, como permissão do Governo, continuar a exercer o magisterio, vencidos os 25 annos da jubilação, perceberá mais um terço dos seus vencimentos.

§ 17. Os Lentes cathedrauticos e substitutos que contarem 15 annos de effectivo exercicio terão um acrescimo de ordenado correspondente á 5ª parte do total de seus vencimentos, se houverem escripto algum tratado, compendio ou livro, que seja julgado pela respectiva Congregação de utilidade ao ensino.

§ 18. Os Lentes cathedrauticos e substitutos gozarão das honras e privilegios e do tratamento de senhoria.

Os cathedrauticos que completarem 25 annos e tiverem no magisterio bem desempenhado os seus deveres terão direito ao titulo de conselho.

§ 19. Os logares de Lentes cathedrauticos serão preenchidos por meio de concurso, para o qual poderão inscrever-se não só os Lentes substitutos como quaesquer bachareis ou doutores pela respectiva Escola ou Faculdade ou outra da mesma natureza.

Esta disposição não comprehende os actuaes substitutos, os quaes serão providos por antiguidade nas cadeiras já existentes.

§ 20. Nos concursos para provimento, tanto das cadeiras como dos logares de substitutos, as provas oraes serão tomadas por tachigraphia e revistas pela Congregação.

O julgamento dos candidatos se fará por votação nominal.

§ 21. Serão igualmente preenchidos por concurso os logares de repetidores, prosectores e preparadores.

§ 22. Os preparadores, prosectores e repetidores terão direito á aposentadoria no fim de 25 annos de effectivo exercicio.

No caso de virem a occupar nos estabelecimentos o logar de Lente, ser-lhes-há contado o tempo em que tiverem servido como preparadores e repetidores.

Esta disposição aproveitará, para a sua aposentadoria, aos Lentes actuaes que tiverem exercido os logares de preparadores.

§ 23. Nenhum preparador ou repetidor poderá tomar conta do seu logar sem prestar um fiança de dous contos de réis em dinheiro ou valores correspondentes.

§ 24. O Governo em regulamento estabelecerá as regras que se deverão observar nos concursos para provimento dos logares de Lentes, substitutos, preparadores, assistentes de clinica, repetidores e internos, assim como as obrigações e attribuições destes diversos funcionarios, das Congregações, dos Directores e todos os mais empregados dos estabelecimentos de ensino superior.

§ 25. Quando as conveniencias do ensino exigirem, o Governo poderá mandar contratar fóra do paiz pessoal idoneo para os logares de Lentes, preparadores e prosectores.

§ 26. O pessoal das bibliothecas constará de um Bibliothecario, que será bacharel ou doutor pela Escola ou Faculdade respectiva ou outra da mesma natureza, de um ajudante e dous auxiliares.

§ 27. Ficam isentos do pagamento da taxa de inscripção de matricula ou de exame os filhos de Professores das Faculdades e Escolas Superiores do Estado, effectivos ou

jubilados, e será ella restituída aos individuos que, provando ser pobres, obtiverem no exame a nota de – approved com distincção.

Art. 21. É permittida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as materias que constituem o programma de qualquer curso official de ensino superior.

O Governo não intervirá na organização dessas associações.

§ 1º As instituições deste genero que, funcionando regularmente por espaço de 7 annos consecutivos, provarem que pelo menos 40 alumnos seus obtiveram gráo academico do curso official correspondente, poderá o Governo conceder o título de *Faculdade livre* com todos os privilegios e garantias de que gozar a Faculdade ou Escola official.

Esta concessão ficará dependente da approvação do Poder Legislativo.

§ 2º As *Faculdades livres* terão o direito de conferir aos seus alumnos os grãos academicos que concedem as Escolas ou faculdades do Estado, uma vez que ellas tenham obtido as approvações exigidas pelos estatutos destas para a collação dos mesmos grãos.

§ 3º São extensivas ás *Faculdades livres* as disposições do artigo antecedente, §1º, 2º, 3º, 4º e 5º.

Os exames nas mesmas Faculdades serão feitos de conformidade com as leis, decretos e instrucções que regularem os das Faculdades officaes e valerão para a matricula nos cursos destas.

O Governo nomeará annualmente commissarios que assistam a esses exames e informem sobre a sua regularidade.

§ 4º Em cada *Faculdade livre* ensinar-se-hão pelo menos todas as materias que constituirem o programa da Escola ou Faculdade official correspondente.

§ 5º Cada *Faculdade livre* terá a sua Congregação de Lentes com as attribuições que lhe forem dadas pelo respectivo regimento.

§ 6º A infracção das disposições do § 3º, 2ª parte, e do § 4º deste artigo sujeita a Congregação a uma censura particular ou publica do Governo, o qual em caso de reincidencia, multará a associação em 500\$ a 1:000\$ e por ultimo poderá suspender a Faculdade por tempo não excedente de dous annos.

Em quanto durar a suspensão, não poderá a Faculdade conferir grãos academicos, sob pena de nullidade dos mesmos.

§ 7º Constando a pratica de abusos nas *Faculdade livres* quanto á identidade dos individuos nos exames e na collação dos grãos, cabe ao Governo o direito de mandar proceder a rigoroso inquerito para averiguação da verdade, e, se d'elle resultar a prova dos abusos arguidos, deverá immediatamente cassar á instituição o titulo de *Faculdade livre* como todas as prerrogativas ao mesmo inherente.

O Governo neste caso submeterá o seu acto á approvação do Poder Legislativo.

§ 8º A *Faculdade livre* que houver sido privada deste titulo não poderá recuperal-o sem provar que reconstituiu-se de maneira a offerecer inteira garantia de que os abusos commettidos não se reproduzirão.

Art. 22. Nos edificios onde funcionarem as Escolas ou Faculdades do Estado poderão as respectivas Congregações conceder salas para cursos livres das matérias ensinadas nos mesmos estabelecimentos.

§ 1º As pessoas que pretenderem abrir taes cursos deverão dirigir um requerimento á Escola ou Faculdade, acompanhado de seu titulo ou diploma scientifico, designando a materia que pretendem lecionar e o programma que se propoem a seguir.

§ 2º Submetido o requerimento á apreciação da Congregação, decidirá esta se deve ou não ser aceito o candidato e, no caso affirmativo, designará o local em que elle poderá fazer o seu curso.

§ 3º O candidato que não conformar-se com a decisão da Congregação poderá recorrer para o Governo, o qual exigirá destas as razões de seu acto e resolverá como entender acertado.

§ 4º Só podem ser admitidas a abrir curso no recinto de alguma Escola ou Faculdade do Estado ou doutores e bachareis pela mesma Escola ou Faculdade, ou outra de igual natureza, e os Professores de Faculdades estrangeiras reconhecidas pelos respectivos Governos.

§ 5º As concessões para os mesmos cursos não deverão exceder de um anno, podendo ser prorogadas, se assim convier ao ensino.

§ 6º Os Professores particulares são responsáveis pelos damnos causados por si e por seus discipulos nos objectos da Escola ou Faculdade e nos que forem postos á sua disposição para o ensino.

§ 7º Na falta absoluta de substitutos, repetidores e preparadores, as Congregações chamarão de preferencia para exercer esses logares provisoriamente os Professores particulares que mais se tiverem distinguido durante dous annos, no minino, entre os admitidos a leccionar no recinto do estabelecimento.

Art. 23. As Faculdades de Direito serão divididas em duas secções: a das sciencias juridicas e das sociaes.

§ 1º A secção das sciencias juridicas comprehenderá o ensino das seguintes materias:

Direito natural.

Direito romano.

Direito constitucional.

Direito ecclesiastico.

Direito civil.

Direito criminal.

Medicina legal.

Direito commercial.

Theoria do processo criminal, civil e commercial.

E uma aula pratica do mesmo processo.

§ 2º A secção das sciencias sociaes constará das materias seguintes:

Direito natural.

Direito publico universal.

Direito constitucional.

Direito ecclesiastico.

Direito das gentes.

Diplomacia e historia dos tratados.

Direito administrativo.

Sciencia da administração e hygiene publica.

Economia politica.

Sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

§ 3º Para o ensino das materias que formam o programma das duas secções haverá as seguintes cadeiras;

Uma de direito natural.

Uma de direito romano.

Uma de direito ecclesiastico.

Duas de direito civil.

Duas de direito criminal.

Uma de medicina legal.

Duas de direito commercial.

Uma de direito publico e constitucional.

Uma de direito das gentes.

Uma de diplomacia e historia dos tratados.

Duas de direito administrativo e sciencia da administração.

Uma de economia politica.

Uma de sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

Uma de hygiene publica.

Duas de theoria e pratica do processo criminal, civil e commercial.

§ 4º Nas materias que comprehendem duas cadeiras o ensino de uma será a continuação do da outra.

§ 5º O estudo do direito constitucional, criminal, civil, commercial e administrativo será sempre acompanhado da comparação da legislação patria com a dos povos cultos.

§ 6º Para a collação do gráo em qualquer das secções não se exigirá dos acatholicos o exame do direito ecclesiastico.

§ 7º Para a substituição dos Lentes cathedrauticos haverá os seguintes substitutos:

Um para direito natural, direito publico e direito constitucional.

Um para direito romano e direito civil.

Um para direito ecclesiastico.

Um para direito criminal.

Um para medicina legal e hygiene.

Um para direito commercial.

Um para direito das gentes, diplomacia e historia dos tratados.

Um para direito administrativo e sciencia da administração.

Um para economia politica, sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

Um para theoria e pratica do processo.

§ 8º O gráo de bacharel em sciencias sociaes habilita, independentemente, de exame, para logares de Addidos de Legações, bem como os de Praticantes e Amanuenses das Secretarias de Estado e mais Repartições publicas.

§ 9º O gráo de bacharel em sciencias juridicas habilita para a advocacia e a magistratura.

§ 10. Além dos preparatorios actualmente exigidos, será necessario para a matricula nas Faculdades de Direito o exame das linguas allemã e italiana. Esta disposição só começará a vigorar em 1881.

Art. 24. A cada uma das Faculdades de Medicina ficam annexos – uma Escola de Pharmacia; um curso de obstetricia e gynecologia, e outro de cirurgia dentaria.

§ 1º Os cursos das mesmas Faculdades serão divididos em ordinarios e complementares.

§ 2º Os cursos ordinarios constarão das seguintes disciplinas ou cadeiras:

Physica medica.

Chimica mineral com applicação á medicina.

Botanica, especialmente com applicação á medicina.

Anatomia descriptiva e mecanica da organização .

Histologia theorica e pratica.

Chimica organica.

Physiologia theorica e experimental.

Anatomia e physiologia pathologica.

Pathologia geral.

Pathologia cirurgica.

Materia medica e therapeutica, especialmente brasileira.

Obstetricia.

Anatomia topographica e medicina operatoria experimental.

Pharmacologia e arte de formular.

Clinica e policlinica medica (1<sup>a</sup>)

Clinica e policlinica medica (2<sup>a</sup>)

Clinica e policlinica cirurgica (1<sup>a</sup>)

Clinica e policlinica cirurgica (2<sup>a</sup>)

Clinica Obstetrica e gynecologia.

Clinica psychiatrica.

Clinica ophthalmologica.

Medicina legal e toxicologia.

Hygiene publica e privada, e historia da medicina.

Cada uma dessas cadeiras será regida por um Lente.

§ 3 ° Os cursos complementares constarão do ensino das seguintes materias:

Pharmacia pratica.

Chimica biologica, acompanhada de analyse.

Mineralogia.

Zoologia e anatomia comparada.

Pathologia experimental.

Clinica das molestias syphiliticas e da pelle.

Cirurgia dentaria e prothese dentaria.

Apparelhos cirurgicos.

Cada uma dessas matérias ficará a cargo de um substituto.

§ 4 ° As materias dos cursos serão divididas nas seguintes secções:

1<sup>a</sup> Sciencias physico-chimicas.

2<sup>a</sup> Sciencias naturaes.

3<sup>a</sup> Sciencias medicas.

4<sup>a</sup> Sciencias cirurgicas.

A 1<sup>a</sup> secção comprehenderá:

A cadeira de physica medica.

A de chimica organica e biologica.

A chimica mineral e mineralogia.

As de toxicologia e medicina legal.

A de pharmacologia e arte de formular.

A 2<sup>a</sup> secção comprehenderá:

A de zoologia e anatomia comparada.

A de histologiatheorica e pratica.

A de anatomia descriptiva e mecanica da organização.

A de physiologia theorica e experimental.

As de clinica medica.

A de hygiene e historia da medicina.

A de clinica psychiatrica.

A de clinica das moléstias syphiliticas e da pelle.

A 4<sup>a</sup> secção comprhenderá:

A cadeira de antomia descriptiva e mecânica da organização.

A de anatomia e physiologia patologica.

A de anatomia topographica e medicina operatoria experimental.

As de pathologia e clinica cirurgica.

A de clinica oftalmologica.

A de cirurgia dentaria e protese dentaria.

As de obstetricia, clinica obstetrica e gynecologia.

Cada uma destas secções terá dous Lentes substitutos e o numero de assistentes, prosectores e preparadores que serão adiante especificados.

§ 5 ° A Escola de pharmacia constará das seguintes cadeiras:

Physica.

Chimica mineral.

Mineralogia.

Chimica organica.

Botanica.

Zoologia.

Materia medica e therapeutica.

Toxicologia.

Pharmacologia e pharmacia pratica.

§ 6 ° O curso obstetrico se comporá das materias seguintes:

Anatomia descriptiva.

Physica geral.

Chimica geral.

Physiologia.

Obstetricia

Pharmacologia.

Clinica obstetrica e gynecologica.

§ 7 ° O curso de odontologia constará das seguintes materias:

Physica elementar.

Chimica mineral elementar.

Anatomia descriptiva da cabeça.

Histologia dentaria.

Physiologia dentaria.

Pathologia dentaria.

Therapeutioca dentaria.

Medicina operatoria.

Cirurgia dentaria.

§ 8 ° Em cada uma das faculdades serão fundados para o ensino pratico das materias dos cursos, tanto ordinarios como complementares, tres institutos denominados:

Instituto de sciencias physico-chimicas.

Instituto bilogico.

Instituto pathologico.

§ 9 ° O Instituto de sciencias physico-chimicas se comporá dos seguintes labioratorios:

Um de physica.

Um de chimica mineral e meneralogia.

Um de clinica orgnica e biologica.

Um de pharmacia.

O Instituto biológico constará:

De um laboratorio anatomico e de amphiteatros para as disseccções.

De um laboratorio de physiologia e de medicina operatoria, com depositos de materia viva.

De um laboratorio de botanica e zoologia com um horto botanico.

De um laboratorio de medicina legal e toxicologia.

O instituto pathologico constará:

De um laboratorio de histologia normal e pathologica.

De um de operações e prothese dentaria.

§ 10. Cada instituto terá um museu, onde serão recolhidos e expostos os productos dos respectivos laboratorios, bem como quaesquer outras peças relativas ao ensino pratico.

§ 11. Cada laboratorio terá um preparador ou prosector, um repetidor e os serventes que forem imprescindiveis.

§ 12. Cada clinica terá um assistente e dous internos.

Na clinica de partos, além do assistente, haverá somente um interno e uma parteira.

§ 13. Os assistentes de clinica serão nomeados por decreto, mediante concurso, e a elles aproveitam, para aposentadoria, as disposições concernentes aos preparadores e repetidores.

Os internos serão nomeados por portaria, mediante concurso, e servirão por dous annos no minimo, podendo continuar em quanto não tomarem qualquer dos grãos conferidos pela Faculdade.

A parteira será nomeada pela Congregação, mediante concurso.

§ 14. Haverá em cada Faculdade tres premios: um de 300 a 500\$; outro de 150 a 250\$; e outro de 100 a 150\$, que serão conferidos aos autores de preparações notaveis e de merecimento incontestável d'entre as que se apresentarem na exposição dos productos dos laboratorios, conforme será determinado em regulamento.

§ 15. De dous em dous annos haverá em cada Facuðdade um concurso entre os internos, o qual deverá versar sobre questões importantes de pathologia medica ou cirurgica que se refiram especialmente ao nosso paiz.

Para os melhores trabalhos que se apresentarem no mesmo concurso haverá tres premios, que constituirão:

1º em uma medalha de ouro do valor de 100\$000, como o nome do premiado em uma das faces, e na outra os sellos da Faculdade e a data em que for conferida;

2º Em uma medalha de prata do valor de 50\$000, com as mesmas inscrições.

Estes premios serão conferidos pela Congregação em sessão solemne e publica.

§ 16. Para a inscrição de matricula ou de exame nas materias do curso geral exige-se:

1º Certidão ou titulo equivalente que prove idade maior de 16 annos.

2º Attestado de vaccina não anterior a 4 annos.

3º Attestado de approvação nas seguintes materias: portuguez, latim, francez, inglez, allemão, historia, geographia, philosophia, arithmetica, geometria, algebra até equações do 1º gráo, e elementos de physica, chimica, mineralogia, botanica e zoologia.

§ 17. Para a mesma inscrição nos cursos da Escola de pharmacia, os dous primeiros requisitos e approvação nas seguintes materias: portuguez, latim, francez, inglez, philosophia, arithmetica, algebra até equações do 1º gráo e geometria.

§ 18. Para a inscrição no curso obstetrico:

1º Idade maior de 18 annos, sendo homem, e de mais de 30 e menos de 18, sendo mulher;

2º Ser vacinado dentro de prazo não maior de 4 annos.

3º Approvação nas materias seguintes: portuguez, francez, arithmetica, algebra e geometria.

§ 19. Para o curso de cirurgião dentista: certidão de ser maior de 18 annos, attestado de vaccina não anterior a 4, e de ter sido approvado em: portuguez, francez, inglez, arithmetica, algebra e geometria.

§ 20. É facultada inscripção de que tratam os §§ 16, 17, 18, e 19 aos individuos do sexo feminino, para os quaes haverá nas aulas logares separados.

As disposições dos mesmos paragraphos, na parte relativa aos novos preparatorios, só começarão a vigorar em 1881.

§ 21. Ao alumno que houver sido approved em todas as materias do curso geral será collado o gráo e passada a carta de bacharel em medicina, assim como o que tiver concluido o curso pharmaceutico receberá o gráo e terá a carta de bacharel em pharmacia e em sciencias phisicas e naturaes.

O que tiver sido approved no curso de cirurgia dentaria receberá o titulo de cirurgiaõ dentista, e de parteiro ou de mestre em osbstericia o que for approved nos exames do curso obstetrico.

§ 22. Nenhum doutor ou bacharel em medicina ou cirurgia de instituições medicas estrangeiras poderá assignar, annunciar ou dizer-se formado pelas Faculdades do Imperio sem que faça todos os exames exigidos aos estudantes graduados nas mesmas Faculdades.

§ 23. Os Lentes effectivos ou jubilados de instituições medicas estrangeiras, reconhecidas pelos respectivos Governos, poderão exercer as suas profissões independentemente de exame e pagamento de quaesquer direitos, justificando perante qualquer das Faculdades do Imperio aquella circumstancia por meio de certidões dos agentes diplomaticos e, na falta destes, dos Consules brazileiros do paiz em que tiverem leccionado.

§ 24. O alumno que tiver completado os estudos do curso medico e pharmaceutico e alcançado em seus exames até o doutoramento a nota de approvação distincta, e for classificado pela Congregação como o primeiro estudante entre os que com elle concluíram os estudos, terá direito de ir á Europa afim de applicar-se aos estudos praticos por que tiver predilecção ou forem designados pela Faculdade, dando-lhe o Governo a quantia que julgar sufficiente para a sua manutenção.

§ 25. De cinco em cinco annos cada Faculdade indicará ao Governo um Lente cathedratico ou substitutto para ser encarregado de fazer investigações scientificas e observações medico-topographicas no Brazil, ou para estudar nos paizes estrangeiros os melhores metodos de ensino e molestias determinadas, completar os seus estudos e examinar os estabelecimentos e instituições medicas das nações mais adiantadas da Europa e America.

§ 26. Será creada nas Faculdades uma Revista sobre os cursos theoricos e praticos.

§ 27. Haverá em cada Faculdade um Porteiro, e o numero de bedéis e serventes que forem necessarios.

§ 28. A Secretaria de cada Faculdade terá um Secretario, um Sub-Secretario, dous Amanuenses e um Continuo.

§ 29. Ficam equiparados os vencimentos dos substitutos das Faculdades de Medicina aos que percebem os das Faculdades de Direito.

§ 30. Os vencimentos dos novos funcionarios serão os que constam da tabella annexa sob n. 2.

§ 31. Os emolumentos devidos pelos diplomas passados nas Faculdades serão os especificados na tabela sob n. 3.

Art. 25. O juramento dos grãos academicos, dos Directores, dos Lentes e dos empregados das Escolas e Faculdades, assim como o dos Professores do ensino primario e secundario, será prestado conforme a religião de cada um, e substituido pela promessa de bem cumprir os deveres inherentes aos mesmos grãos e funcções, no caso de pertencer o individuo a alguma seita que o prohiba.

Art. 26. De accôrdo com as disposições do presente decreto, o Governo reorganizará os regulamentos do ensino primario e secundario do municipio da Côrte e os estatutos dos Cursos superiores do Imperio, assim como dará regulamentos para os estabelecimentos de instrucção que fundar nas provincias.

Art. 27. Nos regulamentos que expedir, determinará o Governo os meios de cobrar e tornar effectivas as multas impostas em virtudes deste decreto.

Paragrapho unico. As multas de que trata o art. 21 § 6º serão recolhidas ao Thesouro na Côrte e ás Thesourarias nas provincias; todas as outras, no municipio da Côrte, ás respectivas caixas escolares.

O producto de todas as multas será applicado, conforme a sua procedência, ás necessidades da instrucção publica na Côrte e nas provincias.

Art. 28. O presente decreto será posto provisoriamente em execução logo que forem expedidos os regulamentos de que trata o art. 26. Poderá, porém, ser desde já executado na parte que não depender de regulamento e que o Governo julgar conveniente.

Art. 29. Ficam, revogadas as disposições em contrario.

O Doutor Carlos Leoncio de Carvalho, do Meu conselho, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, assim o tenha entendido e o faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 19 de Abril de 1879, 58º da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador.

*Carlos Leoncio de Carvalho.*

TABELLA N. 1

**Dos vencimentos do corpo docente e mais empregados das Escolas Normaes, a que se refere o Decreto n. 7247 desta data.**

EMPREGOS.	VENCIMENTOS ANNUAES.		
	Ordenado.	Gratificação.	Total.
Director	2:600\$000	1:400\$000	4:000\$000
Professor	2:400\$000	4:200\$000	3:600\$000
Substituto	4:600\$000	800\$000	2:400\$000
Secretario	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Amanuense	1:200\$000	600\$000	1:800\$000
Porteiro	800\$00	400\$000	1:200\$000
Continuo	500\$000	300\$000	800\$000
Servente		45\$000	45\$000

*Observação.* – No primeiro anno da execução do decreto supra perceberão:

O Director	2:000\$	De ordenado e	1:000\$	de gratificação
Os Professores	1:600\$	"	800\$	"
Os substitutos	800\$	"	400\$	"
Os Mestres	600\$	"	400\$	"
O Secretario	1:400\$	"	600\$	"
O Amanuense	800\$	"	400\$	"
O Porteiro	600\$	"	400\$	"

Palacio do Rio de Janeiro em 19 de Abril de 1879. – *Carlos Leoncio de Carvalho.*

TABELLA N. 2

**Dos vencimentos dos novos funcionarios das Faculdades de Medicina, a que se refere o Decreto n. 7247 desta data.**

EMPREGOS.	VENCIMENTOS ANNUAES.		
	Ordenado.	Gratificação.	Total.
Repetidor	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Preparador	1:000\$000	600\$000	1:600\$000
Assistente	1:000\$000	600\$000	1:600\$000
Parteira	1:400\$000	600\$000	2:000\$000
Sub-Secretario	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Amanuense	1:200\$000	600\$000	1:800\$000

*Observação.* - Os repetidores, preparadores ou prosectores dos trabalhos anatomicos ou anatomo-pathologicos vencerão uma gratificação adicional de 300\$000.

Palacio do Rio de Janeiro em 19 de Abril de 1879, - *Carlos Leoncio de Carvalho.*

TABELLA N. 3

**Dos emolumentos devidos pelos diplomas conferidos nas Faculdades de Medicina, a que se refere o Decreto n. 7247 desta data.**

Diploma de doutor .....	200\$000
" " medico .....	150\$000
" " bacharel em pharmacia .....	150\$000
" " mestre em obstetricia .....	100\$000
" " cirurgião dentista .....	100\$000
Apostila de medico estrangeiro .....	200\$000

Palacio do Rio de Janeiro em 19 de Abril de 1879. – *Carlos Leoncio de Carvalho.*