

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO

**OS DEBATES PARLAMENTARES ACERCA DA INTERVENÇÃO
DA UNIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1890 A 1905.**

ARIELLA LÚCIA SACHERTT SEKI

MARINGÁ

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO

**OS DEBATES PARLAMENTARES ACERCA DA INTERVENÇÃO
DA UNIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1890 A 1905.**

Dissertação apresentada por Ariella Lúcia Sachertt Seki, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: Maria Cristina Gomes Machado

MARINGÁ

2010

ARIELLA LÚCIA SACHERTT SEKI

**OS DEBATES PARLAMENTARES ACERCA DA INTERVENÇÃO
DA UNIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1890 A 1905.**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra.: Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – UFMG – Belo Horizonte

Prof. Dr. Célio Juvenal da Costa – UEM

9 de Abril de 2010

Dedico este trabalho
a todos que acreditam que sonhos são possíveis de
se realizarem
à minha mãe e,
em especial, ao meu pai (*in memoriam*),
que em suas poucas, mas sábias palavras, soube
mostrar a importância da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a professora Dra. Maria Cristina Gomes Machado pela confiança na caminhada do trabalho.

A minha irmã Anahy, que foi, em muitos momentos, o grande pilar nos entevistos da vida.

A minha sobrinha Amanda por trazer alegria ao coração.

Aos familiares pelo respeito.

Aos amigos por compreender a minha ausência em suas vidas.

RESUMO

Este trabalho, de caráter bibliográfico, tem como objeto de pesquisa os debates parlamentares no que tange às questões educacionais no período de 1890 a 1905. Busca analisar os diferentes posicionamentos dos parlamentares e os argumentos utilizados por eles nas discussões dos projetos e relatórios apresentados na Câmara dos Deputados e no Senado Federal sobre a educação pública no início da República. Para tanto, utilizaram-se como fontes primárias os volumes 6, *Desoficialização do ensino superior e secundário (1891-1894)* e 7 *Códigos de Ensino (1891-1901)*. No fim do século XIX, foi instaurada a República no Brasil, considerada um marco na história do país, pois com ela deu-se início a uma nova fase de organização da sociedade. Ocorreram várias mudanças nos âmbitos social e político, como o fim do trabalho escravo e o início do trabalho assalariado, a secularização dos cemitérios, a instituição do casamento civil, o rompimento do Estado com a Igreja Católica, a chegada dos imigrantes no país, dentre outros. Nesse cenário, destaca-se o presidencialismo, que tinha por base a eleição por meio do voto. No entanto, esse direito era negado aos analfabetos, que constituíam a maior parte da população brasileira naquele período. Com essas mudanças e com o início da industrialização, reivindicava-se maior nível de instrução aos trabalhadores, seria preciso ofertar instrução pública ao povo. Dessa maneira, indaga-se o que estava sendo discutido pelos parlamentares na área da educação pública, bem como quais eram as competências da União em relação aos demais órgãos federativos que compunham o país. Este trabalho torna-se importante na medida em que contribui para a história da educação por contemplar as discussões sobre a educação pública, que teve como base a Lei Maior, a Constituição de 1891, no direcionamento da nova ordem tanto na política quanto no regimento das instituições de ensino público. Este estudo fundamenta-se na análise crítica da sociedade capitalista, visto que os acontecimentos sociais não se explicam por si só, ele está interligado a todo um conjunto de normas estabelecidas na sociedade. Não ocorre de forma estanque, é resultado de uma relação constante de forças desiguais. No desenvolvimento deste trabalho abordam-se a intervenção da União na Reforma Educacional de Benjamin Constant de 1890, o Código Fernando Lobo (1892-1899) e os projetos apresentados de 1894 a 1905. São analisados os discursos sobre o direcionamento dado aos níveis de ensino superior e secundário no Projeto Azevedo Sodré em 1903, o Relatório Dunshee de Abranches de 1905, e os relatórios de Seabra de 1904 e 1905. Contudo, a necessidade de se ofertar a instrução elementar, ocorreu ao contrário, houve nas discussões parlamentares uma ênfase nos níveis superior e secundário, porque, conforme a Constituição de 1891, esses níveis de ensino ficariam a cargo da União. Entretanto o ensino primário teve diferentes organizações, já que estava sob a responsabilidade dos respectivos estados, que, em alguns casos, o delegava aos municípios.

Palavras-chave: Educação. Instrução pública. Política pública educacional. República.

ABSTRACT

This work, of bibliographical character, aims to study the parliamentary debates in regard to educational issues during the period of 1890 to 1905. It analyzes the different positions of parliamentarians and the arguments used by them in discussions over projects and reports to the House of Representatives and the Senate on public education in the early Republic. For this purpose, volumes 6, *Desoficialização do ensino superior e secundário* (1891-1894) and 7 *Códigos de Ensino* (1891-1901) were used as primary sources. In the late nineteenth century, the Republic was established in Brazil, considered a milestone in the history of the country, because with it began a new phase of organization of society. There were several changes in the social and political scopes, such as the end of slavery and the beginning of employment, the secularization of cemeteries, the institution of civil marriage, the breakup of the state with the Catholic Church, the arrival of immigrants in the country, among others. In this scenario, we highlight the presidential system, which was based on the election by voting. However, this right was denied to the illiterate, who constituted the majority of the Brazilian population in that period. With these changes and the onset of industrialization, a higher level of education to workers was claimed, which would require public education to the people. Thus the questions here are: What was being discussed by Parliament in the area of public education, and what were the powers of the Union in relation to the other federal agencies that made up the country? This work is important as it contributes to the history of education by taking in the discussions on public education, which were based on the Greater Law, the Constitution of 1891, in the direction of the new order in politics and in the regiment of public education institutions. This study is based on a critical analysis of the capitalist society, considering that the social events cannot be explained by themselves, it is connected to a whole set of rules laid down by society. It is not an overnight process, but the result of a continuing relationship of unequal forces. In the development, this work deals with the intervention of the Union in the Education Reform of Benjamin Constant, 1890, the Fernando Lobo Code (1892-1899) and the projects presented from 1894 to 1905. It analyzes the discourse on the direction given to the levels of higher and secondary education in Azevedo Sodre Project in 1903, the Dunshee de Abranches Report, 1905, and the Seabra reports of 1904 and 1905. Conversely, a disregard was noticed in relation to the need to offer elementary education. The parliamentary debate emphasized secondary and higher levels, because, according to the Constitution of 1891, these levels of education would be paid by the Union. However, the primary school had different organizations, as it was under the responsibility of the respective states, which, in some cases, delegated to municipalities.

Keywords: Education. Public schooling. Public educational policy. Republic.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	15
2.1. DECRETOS, LEIS E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	16
2.2. A INTERNENÇÃO DA UNIÃO NA REFORMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE BENJAMIN CONSTANT – 1890.....	38
2.3 CÓDIGO FERNANDO LOBO (1892-1899): REGULAMENTOS PARA O ENSINO SUPERIOR	62
2.4 DEBATES PARLAMENTARES: PROJETOS APRESENTADOS DE 1894 A 1905	75
3. O ENSINO SUPERIOR E SECUNDÁRIO NO INÍCIO DA REPÚBLICA ...	87
3.1. O PROJETO AZEVEDO SODRÉ (1903): A CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO INÍCIO DA REPÚBLICA	88
3.2. RELATÓRIOS DUNSHEE DE ABRANCHES SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1905).....	104
3.3. RELATÓRIOS SEABRA SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO (1904-1905).....	116
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
5. REFERÊNCIAS	133
6. APÊNDICE	136

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo os debates parlamentares sobre a educação pública no período de 1890 a 1905. Busca analisar os diferentes posicionamentos dos parlamentares sobre as discussões dos projetos apresentados na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, em especial a intervenção administrativa e financeira da União no ensino secundário e superior nos anos iniciais da República no Brasil.

Para tanto, utilizaram importantes documentos da história educacional brasileira que contribuem para o conhecimento de um dos momentos mais importantes da história do Brasil, considerado um marco nos novos direcionamentos social e político do país, bem como na educação popular.

Foram utilizados como fontes primárias os volumes 6, intitulado *Desoficialização do ensino superior e secundário (1891 – 1894)*, e o 7 *Códigos de Ensino (1891 – 1901)* da Coletânea *Documentos Parlamentares: Instrução Pública*, composta por 13 volumes, que apresenta as discussões parlamentares em torno da instrução pública no período entre 1891 a 1928.

Utilizaram-se, ainda, outras fontes, dentre as quais se destaca a Constituição de 1891, que reorganizou as leis para a sociedade brasileira naquele momento. Conforme a grande maioria dos intelectuais que tem como foco de estudo o primeiro decênio da República, essa Lei manteve a autonomia dos Estados, antes nomeadas Províncias, determinada pelo Ato Adicional de 1834 do período monárquico, que significava a descentralização do poder político. Dentre esses autores, destacam-se Ribeiro (1993), Prado Júnior (1994) e Niskier (1996), que defendem o pensamento de que o Ato Adicional repercutiu de forma negativa na descentralização do ensino público.

Segundo esses estudiosos, essa forma administrativa teve desdobramentos na educação popular e, como consequência, houve a distribuição de atribuições aos estados federados na administração do ensino primário e secundário, que, conforme as diferentes legislações estaduais, em alguns casos, repassavam a

gestão desses níveis de ensino aos municípios. No entanto, estudos mais recentes, como o de Castanha (2001) levantam um novo direcionamento sobre o assunto. Em geral os demais autores afirmam que o Ato Adicional foi o responsável pela descentralização do ensino público, desencadeando uma situação de calamidade na educação popular por todo o território nacional. Isso porque os estados tinham autonomia para criar suas próprias legislações, inclusive no campo educacional. Estes, na maioria das vezes, apresentavam dificuldades financeiras, que prejudicavam o desenvolvimento administrativo, em especial os investimentos necessários à educação daquele momento.

Castanha (2001) caracteriza, como visões negativas a interpretação desses autores sobre a legislação referente às atribuições e, aos resultados obtidos em matéria de educação. O autor critica esse posicionamento por defender a idéia de que o Ato Adicional não pode ser responsabilizado pela situação precária da educação popular do país. Para ele, a descentralização advinda do Ato Adicional foi uma forma posta naquele momento, e, que poderia ser vista como um meio favorável para a realização dos meios legais nos investimentos educacionais. Nesse sentido, abre-se uma nova possibilidade de interpretação não somente da maneira como se estruturou a organização da sociedade por meio do Ato Adicional, tanto no período monárquico quanto na República, como cria-se uma visão diferenciada da que esteve consolidada por muito tempo na história da educação brasileira, abrindo-se a possibilidade de se ter uma nova forma, mais positiva no encaminhamento das políticas públicas educacionais, em especial com relação aos desdobramentos do Ato Adicional.

O início da República no Brasil foi um momento que trouxe várias mudanças para a sociedade brasileira, como a nova forma de governo, presidencialista, a entrada de imigrantes no Brasil, o fim da escravidão, o início do trabalho assalariado, a secularização dos cemitérios, a instituição do casamento civil, o rompimento do Estado com a Igreja Católica, o início da industrialização e a tentativa de modernização do país, entre outras.

Destaca-se, ainda, o presidencialismo, como a nova forma de governo. Mediante esse cenário social, a educação pública ocupou lugar de destaque

nos debates políticos daquela época. Nesse sentido, entendia-se que era preciso ofertar um ensino básico, ou seja, a educação primária, o saber ler e escrever. E, mais que isso, era preciso consolidar a nova forma de governo, que tinha o voto popular como meio de eleger os seus governantes. Contudo, esse direito não era concedido a todos, era negado aos analfabetos, que representava a grande maioria da população. Dessa maneira, a difusão do ensino público para a classe trabalhadora popular foi pensada de modo a assegurar a continuidade da hegemonia da classe dominante, detentora da riqueza e do poder administrativo e financeiro do país.

Neste trabalho, busca-se esclarecer as contradições que se tornaram evidentes nas discussões sobre a educação pública. Orienta-se, para isso, nas seguintes indagações:

Quais foram as fontes legisladoras utilizadas nas discussões sobre a administração da educação pública brasileira pelos parlamentares? Qual a razão de ter se enfatizado o ensino superior e secundário nas discussões parlamentares ocorridas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal nos anos iniciais da República? Quais eram as principais preocupações por parte da União que se apresentaram nessas discussões?

Além dessas indagações, são discutidos os problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados no início da República, bem como é feita uma abordagem que toma como tema central a discussão acerca do ensino público. Nesse sentido, coube aos parlamentares apresentarem propostas por meio de projetos que viessem, se não resolver por completo, ao menos resolver às questões mais urgentes, como as reformas do ensino secundário e superior, a criação de Universidades, e melhorar as condições do ensino público, que eram precárias. No entanto, os debates parlamentares demonstram que o assunto primordial era a questão dos custos para os cofres públicos que esses investimentos necessitavam, assim como a manutenção dessas instituições superiores.

Dessa forma, este trabalho contribui para a compreensão dos acontecimentos de um momento da história brasileira que deu início a uma nova forma de

pensar o homem e a estrutura da sociedade, visto que emanavam novos ideais a serem concretizados, como o vislumbre pela modernização que, mormente os países da Europa eram considerados como tais. Assim, espelhado nesses países, o Brasil seguia rumo à tentativa de também fazer parte do rol dos países modernos.

A grande maioria dos debates parlamentares tiveram a preocupação de não apenas implantar novos institutos superiores, mas especificar, em especial, a quem caberia a responsabilidade de mantê-los. Conforme comentado anteriormente, a União deixava a responsabilidade financeira a cargo dos Estados, no entanto, cobrava-lhes retorno da continuidade de trabalho dessas instituições.

Neste trabalho, são apresentados os projetos parlamentares que discutiram a instrução pública, em especial no nível superior e secundário nos anos iniciais da República. São também expostos os principais artigos da Constituição em vigor naquela época que se referiam à organização e às competências em geral sobre o ensino público.

Enfatizava-se o papel da União frente aos projetos apresentados pelos parlamentares. Este debate tomou corpo à medida que se discutia sobre o quesito orçamentário, bem como sobre a viabilidade para a concretização das propostas apresentadas pelos dirigentes da política.

O ideário era realizar melhorias no âmbito educacional, no entanto, as verbas destinadas a este fim eram escassas. Essa discussão foi a mais enfatizada na maior parte dos debates parlamentares.

No encaminhamento das discussões, observou-se a necessidade de se implantar novas universidades nas diferentes regiões do país. Para realizar as propostas apresentadas pelos parlamentares, era preciso investir financeiramente na educação. A União, entretanto, deixava sob a responsabilidade dos Estados, cabendo a eles a administração e o controle de gestão e funcionamento dessas instituições. Em alguns casos, a União oferecia um pequeno auxílio para os investimentos e para a criação de instituições de

ensino superior. No entanto, a responsabilidade em mantê-los ficava praticamente com os respectivos Estados que ofertavam o ensino superior.

Em meio às inúmeras insatisfações com a realidade do ensino por parte dos homens públicos, foram apresentados projetos na Câmara e no Senado Federal com propostas para reorganizar aquilo que, conforme Rui Barbosa também salientava em seus discursos, em matéria de educação, ainda estava tudo por fazer. Entretanto, ao contrário do que a maior parte dos estudos mais antigos e também os mais recentes apresentam, que, na Primeira República, houve um esquecimento ou descaso com o ensino popular, os anos iniciais da República podem ser considerados um marco no direcionamento da estrutura política e educacional do país. Houve grande fomento em torno das discussões sobre a educação pública, como demonstraram os inúmeros projetos que foram discutidos no cenário político. A maior parte dos projetos apresentados naquele período não teve êxito em suas aprovações, mas isso não significa que não foram importantes para a política educacional brasileira. Primeiro, porque foram projetos que defendiam a melhoria das condições de ensino ofertadas e que serviram de exemplo para outros debates, sendo, em muitos casos, retomada para debate a essência de suas propostas. Segundo, porque não podem ser simplesmente desconsideradas, visto fazerem parte de um conjunto de leis pertencentes à história da educação do Brasil.

No sentido de levantar argumentos que permitam aprofundar tais reflexões, este trabalho está dividido em duas seções. A primeira discute a presença da educação no âmbito político nos anos iniciais da República com a intenção de apresentar a relação existente entre a legislação, leis e decretos, com as necessidades daquele momento, como a criação de universidades nos diferentes Estados brasileiros e a preocupação em inculcar os sentimentos patrióticos na população brasileira. Neste caso, foram utilizados conteúdos escolares que tratavam das obrigações, direitos e deveres dos cidadãos; o hino nacional, que a levaria à conscientização cívica despertando o sentimento patriótico. A disciplina de Instrução Moral e Cívica, incluída na grade curricular da primeira reforma educacional da República, teria, primordialmente, tal função.

A discussão segue pautada na Reforma de Instrução Pública de Benjamin Constant de 1890, com foco na intervenção da União na instrução pública. A discussão abrange a análise de uma série de projetos educacionais apresentados ao Congresso Nacional, com ênfase nas razões que levaram significativa quantidade de projetos a intervir em prol da descentralização do ensino, na medida em que se propõe a transferir a responsabilidade do ensino público superior para os Estados e, em alguns casos, até para os Municípios e instituições particulares. O trabalho segue com a análise do Código Fernando Lobo (1892 – 1899) e os diferentes projetos apresentados entre os anos de 1894 a 1898. O Código Fernando Lobo teve caráter de lei, sob o Decreto nº 1.159 de 3 de dezembro de 1892. Legislou sobre as instituições de nível superior como um completo manual de instrução administrava de uma universidade, sendo considerado um modelo a ser seguido por todas as universidades públicas.

A segunda seção apresenta os debates parlamentares sobre o ensino secundário e superior. Esse assunto foi discutido a partir da análise do Projeto Azevedo Sodré, de 1903, e de três relatórios, o primeiro escrito por Dunshee de Abranches sobre o ensino superior, de 1905, e o segundo escrito por Seabra sobre o ensino secundário, sendo um de 1904 e o outro de 1905. No Projeto Azevedo Sodré de 1903, que propôs criar universidades no Brasil, há relatos sobre as condições das instituições do ensino superior brasileira, foram apontando os principais problemas existentes na gestão das mesmas, bem como propostas para tentar resolvê-los.

Esses documentos mostram a precariedade desses níveis de ensino. Neles, os relatores expõem as suas considerações, tecendo críticas à situação em que se encontrava a educação, com ressalva para as condições dos prédios utilizados para esse fim.

2. SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Esta seção tem por objetivo analisar os debates parlamentares acerca da educação pública no período de 1890 a 1898. Está dividida em quatro subseções. A primeira apresenta a Constituição de 1891, instituída por meio do Decreto n.914-A, de 23/10/1890, que regulamentou a sociedade brasileira daquele período, bem como a educação pública. Foram apresentadas as diferenças e as atribuições dos três poderes, composto por: legislativo, judiciário e executivo. Discutiu-se sobre o significado de democracia, que tinha por base a igualdade de direito de todos perante a lei, e a sua relação com as eleições dos candidatos por meio do voto popular.

Segue a análise da Reforma de Instrução Pública de Benjamin Constant de 1890, para compreender o debate em torno da intervenção da União na educação pública do Brasil.

Na terceira subseção, é feita a discussão sobre o Código Fernando Lobo (1892-1899), que reorganizou o ensino superior em território nacional. A sua análise é importante porque apresenta subsídios para compreender quais eram as necessidades daquele momento de modo a dar novos direcionamentos para o ensino superior.

Na última subseção são analisados diferentes projetos parlamentares que debatiam sobre a intervenção administrativa e financiadora da União na instrução pública no período de 1891 a 1898. A primeira discussão abordou o Projeto Affonso Barruin, de 1891, sobre a reforma do ensino secundário e superior, propondo mudanças em alguns quesitos desses níveis de ensino. O segundo projeto foi o de Medeiros e Albuquerque de 1894, que teve como tema central a intervenção da União na instrução pública. O terceiro projeto, de autoria de Francisco Glycerio, de 1896, propunha a transferência dos institutos de ensino superior para os diferentes Estados. E, para finalizar, discutiu-se a intervenção da União no ensino público e particular.

2.1 DECRETOS, LEIS E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Objetiva-se apresentar os principais significados da legislação brasileira, como a Constituição do país aos órgãos públicos do legislativo, do judiciário e do executivo, que estão relacionados com as bases políticas no processo de efetivação dos projetos de leis propostos pelos parlamentares. Acredita-se que tais explicações poderão contribuir para um melhor entendimento acerca da discussão do objeto de análise deste trabalho, a intervenção da União nos níveis de ensino secundário e superior no período de 1890 a 1905.

Nesse sentido, busca-se esclarecer a função que exerce a legislação de um país, a sua forma de organização administrativa e suas principais competências. A sociedade é regida por Leis¹, no caso, a Lei maior, nomeada Constituição, orienta de um modo geral a vida social, jurídica, política e educacional de um país. Este trabalho tem como base para as discussões apresentadas a Constituição de 1891².

Para um projeto ser promulgado lei, é necessária uma prévia discussão, que ocorre na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Essas discussões podem culminar, em alguns casos, na aprovação dos projetos e em outros permanecerem sem andamento, não serem aprovados.

Segundo Ferreira (2003), os chamados *três poderes* são harmônicos e independentes entre si, ou seja, cada um dos poderes tem autonomia para realizar o trabalho que lhe compete. No entanto, existe uma relação direta entre eles, no qual, em geral, é necessária a participação de todos para que sejam

¹ LEI. Regra categórica. Regra jurídica que permite, proíbe ou obriga uma conduta humana. Regra escrita de alcance geral, relacionada com o justo, com a justiça, emanada pelo poder legislativo do Estado. Regra científica, que descreve um fenômeno que ocorre com certa regularidade. (GAMA, 2006, p. 240-241). Toma-se como base para fundamentar a discussão desse trabalho a primeira explicação, regra jurídica, entendida como a Lei maior, configurada na Constituição Federal, que orienta e direciona a vida social e política de um país.

² A primeira Constituição da República foi instituída por meio do Decreto n. 510 de 22/06/1890, a qual foi posteriormente discutida e modificada pelo Decreto n. 914-A, sob o nome de Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Para melhores esclarecimentos, observar o "QUADRO I: REGULAMENTAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DE 1891: PRINCIPAIS DECRETOS DO GOVERNO PROVISÓRIO".

estabelecidos, de fato, os decretos por eles firmados. O autor resume o que competia a cada um deles:

Competia à Câmara dos Deputados a iniciativa dos adiamentos da sessão legislativa e de todas as leis de impostos, das leis de fixação das forças de terra e de mar, da discussão dos projetos oferecidos pelo poder executivo, e a declaração da procedência ou improcedência da acusação contra os presidentes da República e contra os ministros do Estado nos crimes conexos com os do presidente da República (FERREIRA, 2003, p. 87).

A Câmara dos Deputados exercia a função do legislativo, que tinha por competência fazer leis e decretos. Possuía, ainda, outras atribuições que eram exclusivas desse poder:

Resolver definitivamente sobre tratados e convenções com as nações estrangeiras, celebrados pelo presidente da República, inclusive os relativos à paz;

- b) autorizar o presidente da República a declarar a guerra, incabível ou malogrado o recurso do arbitramento, e a negociar a paz;
- c) julgar as contas do presidente da República;
- d) aprovar ou suspender o estado de sítio e a intervenção nos Estados, decretados no intervalo das duas sessões;
- e) conceder anistia;
- f) prorrogar as suas sessões, suspendê-las e adiá-las;
- g) mudar temporariamente a sua sede;
- h) autorizar o presidente da República a ausentar-se para país estrangeiro;
- i) decretar a intervenção dos Estados que, sem motivo de força maior, suspendesse, por mais de dois anos consecutivos, o serviço da sua dívida fundada, assim como para assegurar a observância dos princípios constitucionais;
- j) autorizar a decretação e a prorrogação do estado de sítio;
- k) fixar a ajuda de custo e o subsídio dos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, e também o do presidente da República (FERREIRA, 2003, p. 95).

Essa função do poder legislativo tinha papel importante ao tratar da intervenção da União nos estados, tanto no legislativo, quanto no judiciário. No que tange à exclusividade de suas funções, auxiliava em diversas decisões de aprovação de leis para o país, interferia nos tratados como o da paz com

países estrangeiros, também tinha o poder de julgar ou até mesmo suspender o estado de sítio e decretar a intervenção da União nos estados, dentre outras funções. Em relação às funções do poder legislativo, destaca-se:

Cabia ao Senado privativamente julgar o presidente da República e os demais funcionários federais designados pela Constituição, nos termos e pela forma por ela prescritos. Deliberava então como Tribunal de Justiça, presidido pelo presidente do Supremo Tribunal Federal; mas não proferia sentença condenatória senão por dois terços dos membros presentes. Nem podia impor outras penas mais que a perda do cargo e a incapacidade de exercer qualquer outro, sem juízo da ação da justiça ordinária contra o condenado. Afora isso, os projetos de lei podiam originar-se indistintamente na Câmara dos Deputados, ou no Senado, sob a iniciativa de qualquer dos seus membros. O projeto de lei, adotado numa das câmaras, era submetido à outra; e esta, se o aprovava, o enviava ao poder executivo, que, aquiescendo, o sancionava e promulgava. Tinha o presidente o direito do veto (FERREIRA, 2003, p. 87).

Essa questão está intimamente relacionada com a aprovação de decretos de lei e sua sanção, assim como ocorreu com a Reforma Benjamin Constant de 1890, que entrou em vigor por meio de um decreto, que será devidamente discutida no item a seguir. E, para completar as atribuições dos três poderes, apresentamos o poder judiciário, conforme o autor:

O poder judiciário federal, tendo por órgãos o Supremo Tribunal Federal na capital da República e tantos juizes e tribunais federais, distribuídos pelo país, quantos o Congresso Nacional criasse, se organizava por nomeação do poder executivo, apenas com a variante de que a dos membros do Supremo Tribunal Federal estava sujeita à aprovação do Senado Federal. (FERREIRA, 2003, p. 88).

Conforme as atribuições apresentadas, os três poderes são independentes por realizar funções distintas, sendo vedada a possibilidade de um poder exercer a função do outro, e harmônicas por haver uma sequência do trabalho entre os poderes. Estas funções estão regulamentadas nas atribuições contidas na Constituição de 1890. A primeira Constituição republicana foi provisória, dada

por meio do Decreto 510³, de 22 de junho de 1890, e, posteriormente, substituída pelo Decreto n. 914-A de, 23 de outubro de 1890. São vários os artigos dessa Constituição que tratam das atribuições dos três poderes. Inicia a referência nos Art. 15⁴ e 16 que atribuíam ao Congresso Nacional a atribuição de seu trabalho. Seguem os demais artigos explicitando as funções supracitadas. O artigo Art. 35⁵, além de incumbir as atribuições do Congresso, trazem em seus incisos questões sobre o ensino, estabelecidas da seguinte forma:

2.º animar no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3.º criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4.º, prover à instrução secundária no Distrito Federal (BARBOSA, 1946, p. 43, 45).

Nos artigos da Constituição de 1891 que abordam a difusão da instrução pública, salienta-se a relação existente entre a legislação nacional com a educação. No entanto, são postos alguns direcionamentos a serem seguidos pelos Estados e Municípios. De modo geral, houve uma maior preocupação com o ensino secundário e, sobretudo, com o superior.

A educação primária estava a cargo dos Estados, cabendo a eles ofertar e custear este grau de ensino. No entanto, cada Estado tinha a sua própria legislação, que resultava em diferentes medidas, já que alguns estados assumiam para si a responsabilidade de gestar o ensino primário e outros Estados optaram por repassar aos seus Municípios os trabalhos com esse

³ Sugerimos a observação do Quadro I (anexo I) para uma melhor compreender as várias mudanças sofridas na Constituição de 1891 por meio de diferentes Decretos.

⁴ Conforme Constituição de 1891 “Art. 15. São órgãos da soberania nacional o Poder Legislativo, o Executivo e o Judiciário, harmônicos e independentes entre si” (BARBOSA, 1946, p. 4).

⁵ Importante esclarecer que a obra utilizada para a citação é composta pela versão do Projeto da Constituição do Governo Provisório - Dec. N. 510 22/06/1890, que está estruturada de um modo singular, sendo que, geralmente, cada artigo tem início do lado esquerdo de cada página, mas não se utiliza necessariamente apenas esse lado da folha. O outro lado da página é composto pela versão posterior à Constituição, conforme o Dec. N. 914 – A, de 23/10/1890. Assim, justifica-se a ausência de uma sequencial de páginas com curtas citações.

nível de ensino. Esta é uma das principais discussões tratadas neste trabalho, a intervenção da União nos diferentes níveis de ensino.

No processo administrativo educacional o embate de centralização e descentralização teve o seu início desde o período monárquico, que, por meio do Ato Adicional de 1834, descentralizou o poder político e passou as responsabilidades políticas administrativas para as Províncias. Essa mudança alcançou também o setor educacional brasileiro, que delegou às Províncias gestão do ensino primário. Essa forma de organização político-administrativa teve continuidade na República.

No entanto, a Constituição de 1891 não atribuía a responsabilidade do ensino primário aos Municípios. Conforme já comentado, ocorria um repasse das responsabilidades nesse nível de ensino. Nesse sentido, Ferreira (2003) escreve:

A autonomia das províncias, a sua desvinculação da côrte, a livre escolha dos seus administradores, as suas garantias legislativas por meio das assembléias provinciais, o alargamento da esfera das municipalidades, essa representação resumida da família política, a livre gerência dos seus negócios em todas as relações morais e econômicas, tais foram as condições características desse período de reorganização social, claramente formuladas ou esboçadas nos programas e nas leis que formaram o assunto das deliberações do governo e das assembléias desse tempo (FERREIRA, 2003, p. 63).

Explica o autor que a descentralização do poder monárquico teve motivos que foram utilizadas como estratégias para realizar uma “reorganização social” e, assim, amenizar a má situação que se encontrava o país naquele momento. Primeiro, pela parte financeira, na qual as diferentes Províncias se apresentavam em crise, mediante a singularidade de cada uma. Havia grande discrepância entre as Províncias do Sul, detentoras de uma situação mais favorável em detrimento das Províncias do Norte, que se encontravam mais afastadas da Corte e que apresentavam maiores problemas para gestar a sua economia. Segundo, por já não mais conseguir assegurar os interesses do

setor agrícola, descontente por inúmeros fatores, como o fim da escravidão. Eles consideravam-se prejudicados em perder um bem, o escravo, que, por meio do exigido esforço do seu trabalho, fazia aumentar a sua riqueza. Passado o período monárquico, com a Proclamação da República e uma nova Constituição promulgada, a de 1891, esperava-se que, se não se resolvessem os problemas existentes, ao menos que houvesse alguma melhoria, Conforme esclarece Ferreira (2003):

Pela Constituição de 1891, cada província formou um Estado, incumbido de prover, a expensas próprias, às necessidades de seu governo e administração. Cada Estado organizar-se-ia à imagem e semelhança da Nação. Reger-se-ia pela Constituição e leis, que adotasse, respeitados os princípios constitucionais da União, assim debulhados:

- a) a forma republicana;
- b) o regime representativo;
- c) o governo presidencial;
- d) a independência e harmonia dos poderes;
- e) a temporariedade das funções eletivas e a responsabilidade dos funcionários;
- f) a autonomia dos municípios;
- g) a capacidade para ser eleito ou elegível nos termos da Constituição;
- h) regime eleitoral que permita a representação das minorias;
- i) a inamovibilidade e vitaliciedade dos magistrados e a irredutibilidade dos seus vencimentos (FERREIRA, 2003, p. 70-71).

É nesse cenário de profundas mudanças no âmbito social, político e econômico que o Brasil deu início ao novo modelo de governo, o Presidencialismo, pautado no princípio democrático, que tinha por base a igualdade de direitos dos indivíduos perante a lei.

Nesse sentido, mediante as discussões sobre as finalidades das leis e seus desdobramentos na sociedade, mostra-se necessário apresentar o significado de liberdade e de igualdade de direitos sob a ótica de alguns dos filósofos considerados importantes na defesa dos ideais que compõem a teoria de justiça entre os homens. Estes autores, cada qual em seu tempo, defendiam o pensamento democrático, no qual todos os homens deveriam ser livres e, portanto, era preciso oferecer instrução igualmente a todos.

No século XVII, Comênio (1592-1670) propôs um ideal de ensino que defendia a igualdade de direitos de todos de receber instrução. O seu pensamento expresso em sua obra *Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos* foi publicada em 1657. Gasparin, autor da atualidade que estuda o pensamento de Comênio, especifica em quatro partes os assuntos tratados nessa obra: “[...] os fundamentos filosóficos e teológicos da educação; na segunda, tratou dos princípios gerais e fundamentais da arte de ensinar, a terceira é constituída pelos princípios metodológicos específicos de cada ciência; a quarta são os planos de ensino” (GASPARIN, 2005, p. 19).

Comênio defendia alguns princípios que deveriam ser tomados no processo de ensino. Eram fundamentos baseados em exemplos da própria natureza. Para tanto, ele descreveu comparações na qual buscou primeiro preparar o receptor das informações, para somente depois iniciar o seu processo de mudança, realizada por meio da aprendizagem. Dessa maneira, o autor defendia que:

20. A natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos, prepara-o para o tornar apto para isso. Por exemplo: uma ave não põe no ninho uma coisa qualquer para chocar, mas um objecto tal que seja possível fazer sair dele uma avezinha, ou seja, põe lá um ovo. Se no ninho cai qualquer pequena pedra ou outro objecto qualquer, lança-o fora, como coisa inútil. Chocando a matéria contida no ovo, mantém-na quente, revira-a e forma-a até que esteja apta para sair do ovo.

21. Do mesmo modo, o architecto, depois de cortada a melhor madeira que possa adquirir, fá-la secar, desbasta-a, serra-a; a seguir, apalana o terreno, limpa-o, lança os fundamentos, ou então restaura e reforça aqueles que existiam já, de modo a poder utilizá-los.

22. Também o pintor, se não tem uma tela suficientemente boa ou se o fundo do quadro não é próprio para as cores, em primeiro lugar esforça-se para tornar melhor a tela e o fundo, raspando-os, alisando-os e preparando-os de qualquer modo para o uso desejado.

23. De igual modo, o jardineiro: 1. escolhe o mergulhão mais vigoroso que pode, e provavelmente de uma planta frutífera; 2. Transporta-o para o jardim e planta-o com todo o cuidado; 3. Não o submete à delicada operação da enxertia, se primeiro não se vê que lançou raízes; 4. e, antes de o enxertar, arranque os seus primeiros rebentos e corta-lhe parte do tronco, a fim de que nenhuma parte da seiva possa circular a não ser para tornar forte o garfo (COMÊNIO, 1985, p. 213).

Comênio, ao tratar das questões relacionadas à educação, toma como exemplo a natureza, ao demonstrar que as aves se utilizam de um mecanismo de seleção para garantir a perpetuação da espécie, não se enganam com diferentes objetos que possam estar em seus ninhos. Ao contrário, realiza uma seleção natural daquilo que lhe é aproveitável e, aquilo que não lhe serve, é com precisão descartada.

Nesse sentido, Gasparin ressalta o significado de liberdade em cada momento histórico, bem como os propósitos que se tem ao transmitir ensinamentos nos diferentes momentos da sociedade. Esclarece que:

Um clássico, portanto, numa concepção geral, é uma fonte perene à qual se deve retornar nos momentos cruciais, não para transpô-lo mecanicamente para o nosso tempo e apresentá-lo ou entendê-lo como solução para os desafios que estamos enfrentando, mas como alguém que, em cada momento histórico, foi capaz de apreender as angústias, as necessidades, os desafios dos homens daquele tempo e se imortalizou, como expressão do coletivo, na música, na filosofia, na literatura, na arte, na educação, na ciência (GASPARIN, 1997, p. 40).

Entende-se que os clássicos servem de respaldo e exemplo para as futuras gerações, ao passo que cada filósofo pensou as suas teorias baseado nos acontecimentos de seu tempo. Portanto, não se pode pensá-los como alguém que trará as respostas definidas para os problemas atuais.

Outro autor fundamental na história da educação foi o francês Condorcet (1743-1794). Ele defendeu a igualdade de direitos por meio da instrução pública para todos os cidadãos. Criticou os privilégios concedidos pela hereditariedade, que significava oferecer condições para os indivíduos desenvolver as suas capacidades adquiridas por sua própria natureza. Posicionou-se contrário à escravidão, por considerá-la injusta, mesmo diante das argumentações daqueles a favor de sua continuidade ao alegar que estes, ao serem comprados, estavam na condição de marginalizados, ou seja,

estavam alguns na condição de criminosos à mercê de condenações e/ou prisões. O pensamento de Condorcet defendia a igualdade de direito. Costa (1997) ressalta que:

Ao lutar por direitos iguais, Condorcet reconhece que a instrução deverá ser diferenciada segundo as possibilidades de cada classe social. A igualdade a que se refere, portanto, estabelece-se contra os privilégios hereditários e contra a dependência pessoal, característicos da sociedade feudal. (COSTA, 1997, p. 66).

Condorcet viveu em um momento marcante da história, que teve como um de seus desdobramentos a Revolução Francesa e o Iluminismo como ideologia. Ele deixou o seu legado para a sociedade que se organizava em busca da superação, ou seja, de equidade social. Escreveu um esboço histórico do progresso do espírito humano, conforme descreve a autora:

Ao finalizar seu **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**, Condorcet procura antever o futuro do espírito humano. Deposita nele a possibilidade de realização de suas esperanças quanto a três questões principais: a destruição da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade em um mesmo povo e, por último, o aperfeiçoamento real do homem. Para ele, a espécie humana deve melhorar sempre e a educação é o meio pelo qual o homem poderá alcançar a sua perfeição. O final de seu **Esboço** corresponde não só a uma exaltação da vitória da razão na Revolução Francesa, como também a uma exploração das possibilidades que esse processo revolucionário abriu para a humanidade em geral. (COSTA, 1997, p. 63-64, grifo no original).

Condorcet, em sua obra, defende a igualdade de instrução para todos. O autor apresentou alguns estágios para chegar a esta condição. Acreditava que, seguindo o método por ele proposto, o povo em geral poderia ser instruído para viver em uma sociedade que necessitava de indivíduos que pudessem pensar o seu próprio caminho, bem como serem úteis à sociedade em que viviam. Nesse sentido, o autor defende que:

A igualdade de instrução que se pode esperar alcançar, mas que deve bastar é aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária. Nós mostraremos, no estágio atual dos conhecimentos humanos, os meios fáceis de chegar a esta meta, mesmo para aqueles que só podem dar ao estudo um pequeno número de seus primeiros anos e, no resto de sua vida, algumas horas de ócio. Mostraremos que por uma escolha feliz, tanto dos próprios conhecimentos quanto dos métodos de ensiná-los, pode-se instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades; para conhecer seus direitos, para defendê-los e exercê-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; para julgar suas ações e aquelas dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser alheio a nenhum dos sentimentos elevados ou delicados que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem é obrigado a confiar o cuidado de seus negócios ou o exercício de seus direitos, para estar em condição de escolhê-los e vigiá-los, para não ser mais a vítima desses erros populares que atormentam a vida com temores supersticiosos e esperanças quiméricas; para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar dos prestígios do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob o pretexto de enriquecê-lo, de curá-lo ou de salvá-lo. (CONDORCET, 1993, p. 184).

Outro autor que defendeu o ideal de democracia e de educação pública foi o americano Horace Mann (1796-1859). Político, ele optou por deixar sua carreira de advogado ao assumir o cargo de secretário do Conselho Estadual de Educação em Massachusetts. Nesse cargo, escreveu diversos relatórios sobre a situação das escolas que lhe competia supervisionar. Para ele, a escola deveria ser *comum*, o que significava ser acessível a todos, ela também teria as suas peculiaridades: deveria ser a motivadora do desejo de aprender dos alunos. Nesse sentido, Mann (1936) afirmou que:

Nenhuma nação pode ficar por muito tempo ignorante. Nenhuma estrutura política, por mais hábilmente imaginada que tenha sido, é capaz de garantir inerentemente os direitos e as liberdades do cidadão, portanto a liberdade somente se pode assegurar mediante ampla distribuição do conhecimento entre o povo. Por conseqüência, a educação popular universal constitui o fundamento único em que o governo republicano se baseia com toda segurança (MANN, 1936, p. 9).

No Relatório de 1847, Mann discutiu o poder da educação universal para suprir questões que infringem a sociedade, como os vícios e os crimes, e conduzir a sociedade ao progresso. O autor acreditava que pessoas bem formadas e instruídas teriam melhor discernimento frente às violências da sociedade e seriam capazes de contribuir para o desenvolvimento dela. Em seu Relatório Anual, posterior ao de 1848, o autor reuniu todos os temas voltados a educação tratados nos relatórios anteriores, no qual preconizou que:

[...] somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência ao domínio do capital e do servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dê à relação entre eles; a última de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primavera. Mas se a educação for distribuída equitativamente, arrastará consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje ainda não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre. Propriedade e trabalho, em classes diferentes, são essencialmente antagônicos, mas propriedade e trabalho, na mesma classe, são essencialmente fraternais. (MANN, 1936, p. 106).

Para o autor, a educação universal teria o poder de nivelar os homens, podendo serem vistos como indivíduos que possuem os mesmos direitos na sociedade em que vivem. Ressaltava que, por meio da educação, seria possível inculcar nas crianças uma formação que contribuiria para o seu empenho como cidadão, “[...] teria o patriota ocasião de lastimar tantos exemplos em que o eleitor, não se sentindo capaz de realizar o seu propósito pelo voto, passou a cabo pela violência [...]” (MANN, 1936, p. 114).

Esses pensadores, apesar de terem vivido em diferentes momentos da história, aproximam-se por discutir sobre a educação, tornando sociais os seus legados. Comênio marcou sua sociedade ao defender que, independentemente da classe social, o homem pode aprender. Já Condorcet aprofundou a ideia e mostrou que era fundamental educar as classes populares os “trabalhadores”,

que culminaria na formação dos mesmos em cidadãos. Mann, no século em que a educação pública foi difundida, defendeu a sua importância para o cidadão que exerceria o direito de voto, contribuindo, dessa maneira, para solidificar a ideia de que não há democracia sem escola.

Esses autores, com destaque para Condorcet, foram referências nos debates ocorridos no Brasil sobre os ideais democráticos difundidos no país, sobretudo no início de uma nova forma de governo, o presidencialismo, e do direito universal ao voto. No cenário político brasileiro, havia grande expectativa em relação à democracia⁶. Este ideal foi bastante discutido nos Estados Unidos ao longo do século XIX. Um dos autores daquela época que abordou o assunto foi Toqueville, que se expressou da seguinte maneira:

À medida que a sociedade se torna, com o tempo, mais civilizada e estável, as diferentes relações entre os homens se fazem mais complicadas e numerosas. A necessidade de leis civis faz-se sentir vivamente. Nascem então os legisladores; saem do recinto obscuro dos tribunais e do poeirento reduto das suas câmaras, para pontificar na corte do príncipe, ao lado dos barões feudais vestidos de arminho e malha. Os reis arruinam-se nas suas grandes empreitadas; esgotam-se os nobres em guerras particulares; enriquecem-se os plebeus no comércio. A influência do dinheiro começa a fazer-se sentir nos assuntos do Estado. O negócio é um novo caminho que se abre para o poder, e os financistas tornam-se uma força política a um tempo desprezada e lisonjeada. Pouco a pouco, as luzes se propagam; vemos despertar o gosto pela literatura e pelas artes, o espírito passa então a ser um elemento do êxito; a ciência é um meio de governar; a inteligência, uma força social, os homens eruditos tomam arte nos negócios de Estado. Todavia, à medida que se descobrem novos caminhos para chegar ao poder, vemos reduzir-se ao valor ligado ao nascimento. No século onze, era incalculável o preço da nobreza; no treze, pode-se comprá-la; em 1270, confere-se a nobreza pela primeira vez, e, pela própria aristocracia, introduz-se afinal a igualdade no governo. (TOQUEVILLE, 1997, p. 12).

Para Tocqueville, a democracia significava igualdade plena para todos, ele defendia que era preciso acabar com o conceito de diferenças pautadas em desigualdades sociais dos indivíduos. No entanto, em uma sociedade, composta por homens livres e com direitos iguais, dever-se-iam seguir as leis constitucionais do país, que tinham por finalidade organizar e conduzir a vida social.

O autor compreendeu que dentre os fatos que ocorreram naquele tempo, tornou-se necessário afirmar no povo um novo sentido, que culminaria em uma sociedade mais justa e igualitária. Ele viveu no contexto da crise do capitalismo que tinha como bandeira de defesa os ideais de igualdade e liberdade. O movimento operário realizava reivindicações por melhores condições de vida, visto que a burguesia era a detentora das riquezas que se acumulavam em suas mãos, frente ao contraste da grande maioria que vivia na mais absoluta miséria.

Mediante as contradições geradas pelo capital, a igualdade jurídica passava a ser defendida para todos. Almejava-se que os indivíduos se tornassem iguais ao exercer o direito de voto e ter participação política na sociedade. Esse ideário difundiu-se pelo globo e encontrou adeptos no Brasil. Com a República, estas bases não seriam mais oriundas do poder monárquico, detentora do poderio governamental, que impunha as regras conforme os interesses de alguns privilegiados. Havia uma forte discussão sobre a democracia e a igualdade de direitos, que tinha como fundamento o sufrágio universal. E, nesse processo foi preciso reformular as leis eleitorais do país, conforme comentado anteriormente.

É importante saber como e por que foram pensadas muitas de nossas leis, como a Constituição de 1891, que direcionou a sociedade na primeira República. Para melhor compreender as mudanças que ocorreram com o fim da Monarquia e o início da República serão apresentadas algumas questões mais relevantes sobre esse período.

Nas décadas finais da Monarquia, houve grande discussão em prol da reforma eleitoral, que pretendia instaurar o voto direto, em busca da liberdade política do país. Alguns autores afirmam que, como o Brasil não possuía condições para abolir de uma só vez a escravidão, ela ocorreu de forma lenta e por etapas e, aos poucos, foram libertados os escravos. Intensificaram-se as campanhas abolicionistas que tiveram como marco a Lei do Ventre Livre em 1871 e, alguns anos depois, a Lei dos Sexagenários em 1885. Naquele momento, não havia liberdade de voto, mas o mundo exigia o sufrágio

universal, que ocorreu aqui sob alguns requisitos. Primeiro, sob a orientação do imperador, em 13 de fevereiro de 1879, Sinimbu apresentou o projeto para as eleições diretas, no qual elevou o censo de 200 mil réis para 400 mil réis para o direito do voto, com exclusão do voto dos analfabetos. Este projeto foi criticado por alguns políticos, mas defendido por outros, como Rui Barbosa, que acreditava ser necessária a exigência da renda estabelecida no projeto, bem como a necessidade de saber ler e escrever, conforme Machado (2002) escreve:

O projeto propunha a vitaliciedade do título, como garantia de um eleitorado independente, que resistiria às vicissitudes dos partidos e às reações de poder. Estabelecia duas exigências para o eleitorado votar: era preciso saber ler e escrever e possuir renda anual mínima de 400 mil réis. Essa renda mínima era necessária, não pelo dinheiro em si, mas para que o homem não precisasse se sujeitar a interesses alheios e influências estranhas; essa renda garantiria uma certa independência do eleitor. A exigência de saber ler e escrever, Rui Barbosa considerava justa e útil, pois era civilizadora e liberal. E no seu entendimento seria justo excluir os analfabetos uma vez que eles deveriam ser educados para usufruírem de seus direitos. Em outros países era pela educação que os analfabetos se aproximavam do governo (MACHADO, 2002, p. 62).

A autora acrescenta que o Projeto Sinimbu⁶ reivindicava um novo eleitorado, que tivesse maior independência. No entanto, não foi aprovado pela Câmara dos Senadores e, após uma revolta popular, conhecida como “revolta do vintém”, o autor do projeto renunciou ao cargo, assumindo o Conselheiro Saraiva. O projeto eleitoral continuou a ser discutido, conhecido como Lei Saraiva, e foi aprovado sob o Decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881. A lei fixou renda de 200 mil réis e liberou o voto dos analfabetos.

O fim da Monarquia teve várias explicações. Para Rui Barbosa, ela somente ocorreu porque “[...] não conseguia mais administrar o país por ter dificuldades de acompanhar as mudanças necessárias” (MACHADO, 2002, p. 75). Para outros autores, o término da Monarquia se deu pelo fato deste governo não

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre o Projeto Sinimbu, consultar Machado (2002, p. 67).

mais atender aos interesses de algumas classes da sociedade, como os fazendeiros que cultivavam café, em especial os do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, e, sobretudo, os profissionais liberais: advogados, médicos, engenheiros e jornalistas que “[...] aspiravam à república e acreditavam que ela pudesse resolver os problemas brasileiros” (BASBAUM, 1981, p. 16). Referente a este momento da história brasileira, Prado Júnior (1985) afirma que:

A segunda metade do século XIX, assinala o momento de maior transformação econômica na história brasileira. É certo que se trata de um prolongamento da fase anterior, e resulta em última análise da emancipação do país da tutela política e econômica da metrópole portuguesa. Mas a primeira metade do século é de transição, fase de ajustamento à nova situação criada pela independência e autonomia nacional; a crise econômica, financeira, política e social que se desencadeia sobre o Brasil desde o momento da transferência da corte portuguesa em 1808 e sobretudo da emancipação política de 1822, prolonga-se até meados do século; e se é verdade que já antes deste momento se elaboram os fatores de transformação, é somente depois dele que amadurecem e produzem todos os frutos que modificariam tão profundamente as condições do país. Expandem-se então largamente as forças produtivas brasileiras, dilatando-se o seu horizonte e remodela-se a vida material do Brasil (PRADO JUNIOR, 1985, p. 192).

Pode-se verificar a existência da hegemonia das classes dominantes na luta pelo fim da Monarquia. Assevera Monteiro (1986) que a República foi uma fase em que houve um controle hegemônico por parte dos fazendeiros do café, em particular do oeste paulista, dirigido de um modo descentralizado para atender aos seus interesses. Para ele, a nova instauração política não realizou mudanças de interesse popular, uma vez que o país continuou o mesmo processo anterior, no qual se destacava a exploração do trabalhador. Também permaneceu a dependência do Brasil diante dos países considerados mais adiantados, que competiam entre si acirradamente no mundo capitalista. Nesse sentido, o autor afirma que:

O fim do regime monárquico não iria resultar de uma ação organizada e planejada pelos republicanos; devemos buscar as

razões de sua queda, sem reações em dois níveis: um no nível das forças produtivas, cujo desenvolvimento criava uma contradição entre a base econômica dessa sociedade e sua estrutura jurídico-política; outro, no outro pelo próprio descrédito do regime, incapaz de adaptar-se às mudanças e adotando medidas que só faziam desgastar sua tão precária imagem (MONTEIRO, 1986, p. 57).

No final do século XIX, o Brasil passou por diversas mudanças, que marcaram a história do país, algumas permanecem nos dias atuais, como o presidencialismo e os poderes judiciários e legislativos. Na Monarquia, o poder legislador era centrado no imperador. A economia estava centrada essencialmente na agricultura, resultando em fatores agravantes para o não desenvolvimento do país para algumas classes da sociedade, como os fazendeiros. Alguns partidos políticos, com destaque para o Partido Liberal e o Partido Republicano, defendiam que era preciso descentralizar o poder, emanar o voto direto com a participação do povo nas eleições, extinguir a escravidão, instituir o trabalho livre, estimular a imigração, tomava estas ações como medidas para se modernizar a sociedade brasileira.

Um dos fatos que marcou aquele período foi o fim da escravidão dos negros, que desencadeou uma série de medidas por parte do novo governo, como o incentivo à imigração. O fim da escravidão não se remontou apenas a aspectos internos, como a necessidade do trabalho livre, mão-de-obra para as indústrias, mas estava mormente relacionada a um quadro internacional que exigiu o fim deste estado, conforme Machado (2002) afirma:

O abandono do trabalho escravo não foi provocado por motivações apenas externas. É preciso concordar, porém, que sua causa está mais ligada às exigências dos demais países, que já viviam num momento de crise da forma de produção capitalista, do que pela baixa produtividade dessa forma de trabalho. Para confirmar esta última questão, basta dizer que, no Oeste Paulista, a economia caminhava “de vento em popa”. A Europa pressionava os novos países – as antigas colônias – a aderirem à civilização e ao progresso. Abolir significava, por um lado, romper com a realização do trabalho escravo e, por outro, realizar a imigração. A bomba que ameaçava explodir aquele continente deveria dividir-se pelo globo. Por isso, é importante destacar que tais problemas eram resultantes da

forma como o trabalho vinha sendo realizado. O trabalho escravo mostrava-se incapaz de concorrer no mercado mundial e atender às suas novas demandas, era preciso ampliar e melhorar o aproveitamento da mão-de-obra, através de transformações no processo produtivo. (MACHADO, 2002, p. 104).

Entende a autora que o fim do trabalho escravo, no Brasil, esteve mais precisamente ligado às pressões da Inglaterra, que vivenciava uma crise de superprodução, ou seja, havia um excedente de produção e a falta de mercado para elas. Esta situação gerou graves problemas, dentre os quais falências e desempregos. A essa discussão, a Inglaterra apresentava um grande número de desempregados. Desse modo, havia dois grandes problemas a serem resolvidos: criar novos mercados para o super estoque de produção e buscar outros países para encaminhar e absorver a mão de obra dos trabalhadores europeus.

Considera-se que esse momento a situação econômica brasileira, no caso de São Paulo, estava com bons lucros, mesmo com o trabalho escravo. Com a libertação dos escravos, estes passaram a ser considerados homens livres, no entanto, os seus “trabalhos” foram substituídos pelos imigrantes europeus.

O país, inserido num processo de relações políticas e comerciais com os países da Europa e dos Estados Unidos, cedeu às imposições destes países. A outra questão era a necessidade da criação de um mercado consumidor, por que os ex-escravos, na posição de trabalhadores assalariados, teriam condições de consumir o excedente dos produtos europeus que enfrentavam a crise de superprodução.

O início da República foi marcado por várias mudanças como: o fim da escravidão no país, a introdução do trabalho assalariado, a secularização dos cemitérios, a separação entre a igreja e o Estado, a imigração, uma nova legislação e reforma na educação. Estes fatos desencadearam na sociedade brasileira uma nova forma de vida. Era preciso estabelecer novas regras de convivência o pretendido pela Constituição de 1891.

Com a Proclamação da República, o Governo Provisório, por meio do Decreto nº. 29, de 3 de dezembro de 1889, a presidência da organização a Joaquim Saldanha Marinho, a vice-presidência a Américo Brasiliense e aos demais membros, Santos Werneck, Rangel Pestana e Magalhães Castro a missão de elaborar o projeto da Constituição Federal. O Decreto nº. 510⁷ foi apresentado à Assembleia Nacional Constituinte, revisado por Rui Barbosa e aprovado em 22 de junho de 1890. O mesmo recebeu algumas modificações por meio do Decreto nº. 914-A⁸, de 23 de outubro de 1890 (BARBOSA, 1946).

A primeira Constituição da República brasileira, foi inspirada no modelo federalista estadunidense, considerava a República Federativa promulgada em 15 de novembro de 1889. As antigas províncias tinham cada uma o seu presidente, após a República elas foram denominadas Estados, já o Município Neutro constituiu o Distrito Federal e permaneceu como a capital da União. O Poder Moderador, um dos quatro poderes de Estado, instituído pela antiga Constituição de 1824, foi abolido, passaram a vigorar independentes entre si os poderes: executivo, legislativo e judiciário, conforme as competências apresentadas anteriormente. O Congresso Nacional era composto pela Câmara dos Deputados e Senado que executavam suas funções de forma independente.

O Art. 72 da Constituição de 1891 (BARBOSA, 1946, p. 99) assegurava aos brasileiros e a estrangeiros a inviolabilidade do direito à liberdade e de segurança individual, conforme os seguintes parágrafos deste artigo:

§ 2.º Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.

§ 3.º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

⁷ Consultar apêndice.

⁸ Consultar apêndice.

§ 4.º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5.º Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6.º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7.º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência, ou aliança com o Governo da União. Ou dos Estados.

No Brasil, com a Proclamação da República, não apenas ideário democrático no país foi fortalecido como também o de modernização por meio da educação. Rui Barbosa, advogado e político ilustre no cenário brasileiro, foi um dos principais defensores desses ideais. Sendo dele o parecer/projeto da Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, apresentado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho por meio do Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879. E sobre os ideais de Rui Barbosa, Machado (2002) escreve que:

[...] Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões da época, tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, se interessou pela criação de um sistema nacional de ensino, desde o jardim da infância até a universidade. Buscou inspiração onde a escola pública estava sendo difundida, procurando alcançar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise, recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países se revelava alavanca de desenvolvimento. A partir dos pareceres sobre educação, fica evidente que Rui Barbosa queria solucionar um dos problemas que, segundo sua compreensão, comprometia o futuro do Brasil. Para ele, a formação da inteligência popular, por meio da instrução escolar, era fundamental para a reconstituição do caráter nacional; a ciência estava de mãos dadas com a liberdade. Colocava a educação como fator de desenvolvimento, a alavanca capaz de modernizar o país. Nos seus *pareceres*, a educação foi apresentada como questão de vida ou morte. Era muito enfático nas suas conclusões e buscava todos os argumentos possíveis para sensibilizar o Parlamento de sua

importância. Influenciado pela literatura de seu período, pelos congressos de instrução organizados em vários países, com outros autores, encampou, por um período curto de tempo, a bandeira da instrução pública (MACHADO, 2002, P. 109).

A presença de Rui Barbosa torna-se importante na medida em que ele defendia a educação pública como um dos meios para se modernizar o país. Portanto, esta seria uma das vias de acesso para se chegar ao desenvolvimento do país frente as novas necessidades da sociedade brasileira no período do início da República. Este assunto será tratado com mais detalhes no próximo capítulo deste trabalho.

A defesa da modernização estava vinculada às condições que o Brasil enfrentava naquele momento, que desencadearam uma série de conseqüências: como a mão de obra para os serviços especializados tanto no campo, especialmente na produção do café, bem como nos setores industriais que começavam a se desenvolver. Uma das medidas tomadas para suprir tais necessidades foi o incentivo à imigração. Outro fator marcante foram as eleições diretas, que exigiam algumas condições para a sua participação, como a obrigatoriedade de saber ler e escrever. A existência de um grande número de analfabetos no país foi um fator que motivou a necessidade de oferecer a população instrução para legitimar a forma democrática que se defendia para o país. Mediante essas mudanças, Rui Barbosa passou a defender a oferta da instrução pública para a população.

No final do século XIX, o Brasil deu início ao seu processo de universalização do ensino, defendendo uma escola pública, gratuita, obrigatória e, posteriormente, na República, a laicidade do ensino. Para tanto, houve a participação de intelectuais e políticos para apresentar soluções que fossem capazes de resolver o problema da precariedade em geral da educação, tais como: falta de prédios apropriados e professores preparados para instruir a grande parcela da população que era analfabeta. Seki (2008) descreve os desafios para a educação naquele momento.

Em vista das novas necessidades da nova ordem social, foi preciso reformar a sociedade como um todo; sobretudo aperfeiçoar as condições de trabalho em uma parcela da população que iniciava o seu papel de cidadão na sociedade. Para tanto, era preciso dar-lhes condições para enfrentar uma nova forma de vida pautada na escrita, seja no âmbito do trabalho, seja em relação ao voto, que a princípio fora negada aos analfabetos, que eram a grande maioria dos brasileiros naquela época. Ainda não existia entre o povo o patriotismo e era preciso inculcar esse sentimento de nacionalismo. Para resolver estas questões, os intelectuais da época viam a educação como respaldo para atingir essa gama de pessoas que não eram consideradas adequadas para assumir a sua cidadania (SEKI, 2008, p. 29).

Esse assunto é também tratado por outros autores que discutem a instrução pública sob a ótica política da educação brasileira. Para Machado (2002), seria por meio dos conteúdos transmitidos nas escolas públicas que o Estado teria o controle dos ideais inculcados na população. Dessa maneira, seria possível veicular os conteúdos a serem ensinados em sala de aula com o objetivo de atender basicamente ao interesse público, estabelecendo e conservando a ordem no país. Desta maneira, a autora afirma que, “[...] por intermédio dessa instituição, o Estado poderia, no entanto, reparar certas desigualdades sociais. Nesse momento, muito se discutia o poder transformador da escola e ela era tida como fundamental a uma nação que se denominasse livre e civilizada” (MACHADO, 2002, p. 108-109).

A discussão em torno do papel da União, enquanto Estado Federativo na instrução pública, abarcava diferentes posicionamentos entre os políticos e intelectuais daquela época. A intervenção da União no âmbito educacional abrangia diversos aspectos, como a sua função de órgão de poder supremo na sociedade, a questão do financiamento e investimentos para a melhoria da situação educacional e, fundamentalmente no que diz respeito ao conteúdo ensinado em sala de aula, o qual seria um meio para disseminar os ideais de cada momento, no caso, os democráticos. E, sobre o papel do Estado destaca-se:

[...] as primeiras décadas do século XIX caracterizam-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a idéia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos [...] (SAVIANI, 2007, p.177).

Ao considerar essas novas mudanças ocorridas nos anos iniciais da República, coube à instrução pública formar homens capazes de “pensar” para estarem aptos à participação das novas relações de trabalho que se impunham naquele momento. Nesse sentido, a oferta de instrução popular teve ênfase nos anos iniciais da República, primeiro, porque era preciso consolidar o processo democrático do país que instituiu as eleições por meio do voto e, segundo, pela necessidade de disseminar os ideais republicanos. Isto poderia ser viabilizado por meio dos conteúdos a serem estudados nas escolas públicas, que tinham também o intuito de inculcar o sentimento patriótico na população brasileira, a qual convivia com imigrantes de diversas partes do mundo, que traziam consigo a sua língua pátria e seus costumes.

Essas questões serviram de temas a serem discutidos pelos parlamentares, e que culminaram nos inúmeros projetos apresentados na Câmara e no Senado Federal. Estes projetos discutiam as mais variadas temáticas relacionadas às necessidades de mudança e ao aumento da quantidade de escolas e institutos superiores. Para tanto, propunham algumas medidas. Esse era um processo burocrático, e se prolongava por muito tempo e, na maioria dos casos, os projetos nem chegavam a ser aprovados. No entanto, a discussão em torno desses debates é importante porque contribui para a compreensão do que estava ocorrendo em um momento marcante da história educacional brasileira, visto que muitas das iniciativas daquele período serviram de exemplos para a continuação dos trabalhos em prol da instrução pública.

2.2. A INTERVENÇÃO DA UNIÃO NA REFORMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE BENJAMIN CONSTANT – 1890.

Este item do trabalho segue com a discussão da intervenção da União na esfera educacional e tem como foco a análise da Reforma de Instrução Pública de Benjamin Constant de 1890. Na primeira da República, instituída por meio do Decreto nº 981 de 1890.

A sociedade brasileira, nos anos iniciais da República, vivenciou diversas mudanças no âmbito social, político, econômico e educacional, que já foram comentadas no item anterior.

Esses fatores levaram o Brasil a seguir uma nova forma de organização política e social, que exigia um maior nível de qualificação dos trabalhadores. Para tanto, buscou-se preparar o país para deixar de ser essencialmente agrícola e passar a ser um país industrializado. Nesse sentido, a educação foi utilizada como um importante meio para chegar a tão desejada modernização do país. No entanto, a República foi herdeira de uma estrutura escolar bastante frágil em relação ao número de escolas existentes e suas condições de funcionamento.

Em vista das necessidades da nova ordem social estabelecida, como o início da industrialização e a defesa da modernização do país, era preciso reformar a sociedade; sobretudo aperfeiçoar as condições de trabalho de uma parcela da população que iniciava o seu papel de cidadão na sociedade. Dar aos trabalhadores condições para enfrentar uma nova forma de vida pautada na escrita, seja no âmbito do trabalho, seja em relação ao voto, direito que era negado aos analfabetos, cuja situação encontrava a grande maioria dos brasileiros, e ainda não existia no povo os sentimentos de patriotismo e nacionalismo, era necessário formá-los.

Os anos iniciais da República foram palco de discussões que enfatizavam o papel da instrução pública naquele momento. Essas discussões resultaram na apresentação de novas propostas de reformas educacionais, tendo destaque a

Reforma de Benjamin Constant, que organizou e direcionou o ensino público a partir de 1890.

Em meio a esse debate, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos pelo Decreto nº. 377. Este ministério foi o primeiro dedicado à educação, no qual foi ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães⁹. O Ministério criou um regulamento para a Instrução Primária e Secundária, que serviu de medida para viabilizar o crescimento do ensino público e o desenvolvimento das instituições culturais.

Benjamin Constant foi um dos políticos e intelectuais que participou da Guerra do Paraguai e teve papel de destaque na Proclamação da República. Foi lente¹⁰ do Colégio Normal da Corte, assumiu a presidência do Instituto dos Meninos Cegos após a morte do Dr. Cláudio, antigo presidente da instituição, foi Ministro da Guerra e, posteriormente, Ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos. Ele defendia os ideais democráticos e, como ministro da Instrução Pública, realizou a primeira reforma do ensino da República.

Benjamin Constant, enquanto Ministro da Educação, deixou como legado a Reforma de Instrução Pública de 1890. Esta reforma abrangeu as instruções Primária e Secundária no Distrito Federal e a Instrução Superior, Artística e Técnica em todo o território nacional. Esta última era compatível à escola primária, ou seja, ao 1º grau, reservado para crianças de 7 a 13 anos de idade e o 2º grau para as idades entre 13 e 15 anos. Desta forma, a escola primária do 1º grau foi dividida em três cursos, o elementar, para os alunos de 7 a 9 anos, o médio, para os de 9 a 11, e o superior para os de 11 a 13 anos de idade. Em cada curso todas as matérias eram gradualmente estudadas, por intermédio do método intuitivo. Sua reforma abrangeu o ensino superior em todo o território nacional, o qual poderia servir de modelo para as demais

⁹ Ele nasceu em 18 de outubro de 1836, no Porto de Méier, freguesia de São Lourenço, município de Niterói. Filho de Leopoldo Henrique Botelho de Magalhães (1801-1849), português, natural da Torre de Moncorvo, e D. Bernardina Joaquina da Silva Guimarães, natural do Rio Grande do Sul. (NOGUEIRA, 1936, apud CARTOLANO, 1994, p. 16).

¹⁰ Este termo era utilizado nos anos finais da Monarquia e nos anos iniciais da República para designar o ofício de professor dos níveis de ensino secundário e superior.

instituições. Já o ensino primário e o ensino médio ficava à cargo dos respectivos municípios, os quais serão discutidos posteriormente.

Durante o período de vigência da Reforma de 1890, foram tomados novos rumos no setor educacional. Destaca-se o Decreto nº 980 que aprovou a organização do *Pedagogium* Primário e Secundário do Distrito Federal (BRASIL, 1890b, p. 3462 - 3464). Referia-se à organização, distribuição de categorias na escola primária explicitadas acima. A esse respeito Mezzari (2001) escreve:

[...] Para ingressar nas escolas primárias de 2º grau, o aluno deveria apresentar o certificado de estudos do grau precedente. O ensino no primeiro grau compreendia: leitura e escrita, ensino prático da língua portuguesa; contar e calcular; aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro, dos processos espontâneos e, depois, dos processos sistemáticos; sistema métrico procedido do estudo da geometria prática; elemento de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; elementos de música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais para os meninos e trabalho de agulha para as meninas; noções práticas de agronomia. (MEZZARI, 2001, p. 84).

O autor da reforma de 1890 desejava efetivar a instrução popular no país, tendo como princípios a liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. A discussão acerca do ensino laico culminou na separação das tarefas que a Igreja Católica exercia na sociedade. E, sobre essa discussão, Cartolano (1994) afirma que:

O Regulamento Benjamin Constant, tornando o ensino leigo, suprimia do currículo então em vigência, os elementos referentes à doutrina cristã católica; em seu lugar, aparecia a instrução moral e cívica que não constituía bem uma disciplina a parte, mas devia ser objeto de atenção e reflexão de todos os professores, sempre que houvesse o momento adequado para mostrar, através de exemplos vivos, a grandeza de leis morais e do civismo (CARTOLANO, 1994, p. 144).

Em matéria de conteúdo, a Reforma Benjamin Constant determinou o fim dos ensinamentos da Igreja Católica e o início de um ensino que não envolvesse os princípios religiosos, como ocorria no período monárquico. No entanto, os conteúdos confessionais foram substituídos pela disciplina de Instrução Moral e Cívica, que tinha por objetivo disseminar os ideais democráticos da República e o amor à pátria. Esta disciplina esteve presente em todos os cursos da Escola Primária de 1º grau, mas não fazia parte dos conteúdos ensinados no 2º grau.

Dentre todas as disciplinas estudadas, a Instrução Moral e Cívica teve objetivos específicos na formação dos alunos, conforme anunciado no parágrafo único do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, Decreto n. 981 “A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto gráo a atenção dos professores.” (BRASIL, 1890c, p. 3476).

Na classe 1ª do curso elementar, dentre outras disciplinas estudadas, a disciplina Instrução Moral e Cívica, orientada pelo Decreto n. 981, trabalhava em sala de aula com “Narrativa de aneddotas, fabulas, contos e provérbios que contenham tendência moral”, e tinha por objetivo “Fazer sentir constantemente aos alumnos, por experiência directa, a grandeza das leis moraes”. (BRASIL, 1890c, p. 3500). Na classe 2ª, ainda no curso elementar, a disciplina seguia o seu curso de modo mais expressivo, trabalhava em suas aulas com:

Conversações e leituras moraes. Exemplificação comparativa da generosidade e do egoísmo, da economia e da avareza, da actividade e da preguiça, da moderação e da ira, do amor e do ódio, da benevolência e da inveja, da sinceridade e da hypocrisia, dos prazeres e das dores (physicas e moraes), dos bens e males (falsos e verdadeiros) (BRASIL, 1890c, p. 3502).

Ainda sobre a disciplina de Instrução Moral e Cívica, Veríssimo (1985, p. 56) afirma que “[...] a educação cívica deve ser a generalização de toda a instrução dada na escola para fazê-la servir ao seu fim verdadeiro, que é, com a cultura moral e intelectual do indivíduo, a educação nacional”.

Seguindo a ordem dos cursos, no curso médio, classe 1ª, percebe-se a sequência lógica no conteúdo da disciplina na direção de alcançar seus objetivos. Como os alunos tinham idade um pouco mais avançada que no curso anterior, os estudos também seguiam com conversações adicionadas a outras temáticas que estavam relacionadas ao conteúdo estudado. Expressa o Decreto n. 981:

Instrução Moral e Cívica – Conversação e leituras moraes. Exercícios tendentes a por em acção na própria classe: 1º pela observação individual dos caracteres; 2º, pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo; 3º, pelo incessante appello para o sentimento e para o juízo do proprio alumno; 4º, pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras; 5º, pelo ensinamento tirano dos factos observados pelo próprio alumno; 6º, pelas sãs emoções moraes (BRASIL, 1890c, p. 3504).

A classe 2ª do curso médio dava continuidade ao programa aplicado na classe anterior. O Curso Superior, também foi dividido em duas classes, sendo que na classe 1ª trabalhavam-se os “deveres do homem para consigo mesmo. Hygiene physica e moral.” (BRASIL, 1890c, p. 3507). E para a classe 2ª, a disciplina dava continuação à classe anterior. Nos demais níveis, a primária do 2º grau e na escola normal, esta disciplina não fazia parte do currículo.

Sobre a escola primária, Cartolano (1994, p. 157) afirma que a Reforma de 1890 “[...] tinha além da preocupação inicial, com a elevação do nível do ensino primário, outra com o sentido prático desta educação básica, voltada para uma investigação da realidade próxima e própria da criança”.

Desta maneira, o currículo desta Reforma seguia a influência francesa, que, naquele momento passava por profundas mudanças sociais, como a Revolução Industrial. Assim, o currículo buscou, por meio das ciências naturais, substituir as disciplinas ligadas à religião, instituindo o poder laico, visando atender às novas necessidades sociais no aspecto intelectual e moral.

Para tanto, com o intuito de universalizar a instrução primária, foi autorizada a criação de mais seis escolas primárias do 2º grau no Distrito Federal, sendo divididas metade para meninos e a outra metade para meninas. Já as escolas

de primeiro grau, teve um número significativo de novas escolas, totalizando 22, e sua localização foi escolhida pelo Conselho Diretor, de acordo a quantidade de pessoas em idade escolar. Ainda relacionado ao conteúdo e método empregados na reforma, a autora escreve que:

Deste modo, a Reforma Constant vai refletir em seus princípios, em seu método e nos conteúdos das disciplinas que compreendem o seu currículo, essas influências diversas. Anunciado por uns e criticado por outros como positivista, o Regulamento não se submeteu “ipsis literis” às propostas pedagógicas de Augusto Comte. Inspirou-se nelas, sem dúvida, da mesma forma que em algumas idéias pestalozzianas e o resultado constituiu-se numa reforma que, embora vulnerável em alguns aspectos, refletiu as circunstâncias históricas daquele momento e as lutas de forças sociais contrárias (CARTOLANO, 1994, p. 163).

A Reforma de 1890 teve maior preocupação em preparar a população para exercer a sua cidadania, que apenas preparar alunos para ingressar no ensino superior. Por meio das disciplinas oferecidas, buscava-se também “ensinar” conteúdos que englobassem uma formação patriótica, ou seja, formar cidadãos que contribuíssem com a pátria. Por isso que se explica a existência da disciplina Moral e Cívica em diversos momentos da instrução.

A instrução pública passou a ser gradual, ou seja, pela primeira vez possuía um estudo seriado, no qual os alunos passavam gradualmente pelas séries. Consequentemente, os alunos só poderiam cursar o 2º grau se passassem antes pelo 1º grau. E, após terminarem estes estudos, realizavam o exame final, para, ser aprovados seguirem no ensino superior.

Cartolano (1994, p. 125), afirma que “[...] a Reforma Benjamin Constant se, de um lado, expressava a descentralização, por outro, funcionava como ponto de referência e modelo para outras iniciativas oficiais ou particulares no campo da instrução nacional”.

Importante observar a relação entre as disciplinas que marcavam uma sequência em termos de conteúdos a serem ensinados. Outro fator que pode ser considerado avançado é a preocupação com o método, evidenciada na citação. O ensino era progressivo, ou seja, só era permitido ingressar nos próximos graus de ensino após o término do anterior, conforme regulamentava o Art. 6.º do Decreto 981:

Art. 6.º Ficam instituídos os dous certificados: de estudos primários do 1º grão e de estudos primários do 2º grão, os quaes serão conferidos aos alumnos das escolas publicas e a quaesquer candidatos aprovados em exame geral, a que se procederá no fim de cada anno lectivo. Paragrapho único. O certificado de estudos primários do 1º grão dará livre entrada nos estabelecimentos de ensino secundário e normal, e será exigido (dentro de seis annos contados da execução deste decreto) como condição indispensável a todo cidadão, que pretender emprego em repartição do Estado: o certificado de estudos primários do 2º grão, além deste direito, dará isenção dos exames de portuguez, geographia e mathematica elementar aos candidatos a empregos administrativos, que não exigirem habilitação technica especial. (BRASIL, 1980c, p. 3476).

Ressalta-se a preocupação com os direcionamentos da Reforma Educacional Benjamin Constant, conforme afirma Mezzari (2001, p. 4), “[...] a preocupação básica presente na Reforma Benjamin Constant era atender às novas exigências sociais que se apresentavam a partir de 1870 e, nesse sentido, preparar a população para o exercício da cidadania”. A reforma não pretendia apenas preparar os alunos para ingressar no ensino superior, mas buscava, por meios das disciplinas, oferecer uma educação que os levasse ao exercício de sua cidadania no país. A esse respeito, Verissimo (1985), afirma que:

Em matéria de instrução pública e, portanto, de educação nacional, da qual aquela é o fator mais imediato, quando não o mais eficaz, nós estamos desbaratando ou desperdiçando o que nos legaram os nossos pais e mostrando-nos inteiramente indiferente ao futuro. Não hesito em afirmar que não há presentemente no Brasil um só estadista, um só homem político, um só dos nossos dirigentes que cogite seriamente, praticamente, nessa questão ou que sinceramente dela se preocupe. E, no entanto, ninguém dirá que, com o problema do povoamento no nosso vasto território deserto e improdutivo,

que é o problema capital do nosso País, não seja o da educação nacional o que mais importa nosso futuro (VERÍSSIMO, 1985, p. 33-34).

Verissimo, autor contemporâneo dos anos iniciais da República, expressou seu pensamento acerca da instrução pública. Para ele, a educação se encontrava em estado de calamidade e merecia uma atenção especial por parte dos governantes. O autor fez críticas severas às condições que se encontrava a instrução pública de um modo geral.

Para Cartolano (1994, p. 147), o objetivo principal da Reforma de Benjamin Constant era a “[...] regeneração moral da sociedade: almejava ser a propulsora do progresso, e da elevação do país do século, sem dúvida, um projeto avançado para aquele momento”.

Em busca de regulamentar a educação popular no início da República, novos conceitos foram priorizados. Era preciso muito mais que apenas instruir o povo, era necessário prepará-los para participar da nova forma de governo, pautada no presidencialismo e no voto popular. Nesse sentido, Souza (2004) conclui que:

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no Estado de São Paulo no início da República. A diferenciação entre educar e instruir sublinhada por vários educadores na época não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade. (SOUZA, 2004, p. 127).

Naquele contexto social, além da necessidade de formação para o cidadão, era também necessário formar homens que estivessem preparados para realizar

trabalhos que exigiam qualificação. Neste caso, o mínimo seria saber ler, escrever e fazer contas. Schelbauer (1998) escreve sobre a necessidade de instrução pública para o novo sistema de governo no Brasil, o republicano, com ênfase para o ensino primário:

A extensão dos direitos sociais e políticos à classe trabalhadora passou a ser uma necessidade para a manutenção da própria sociedade burguesa depois da dramática experiência dos primeiros confrontos. A aprendizagem rápida de que não se pode eliminar as contradições inerentes à existência da sociedade traz, como consequência, a necessidade de administrá-las, ainda que pela via das concessões. Assim, a concessão do sufrágio universal, que autorizava a participação das classes populares na condição dos negócios públicos, foi sucedida de outra concessão: a escola de ensino obrigatório para todos. Era inconcebível o voto universal sem a intervenção do Estado na educação do novo cidadão, ainda que contrariando o princípio de liberdade que destinava à família essa tarefa. O Estado educador, portanto, está estreitamente ligado à democratização das sociedades, assim como a democratização das sociedades está ligada ao desenvolvimento das relações sociais que, cada vez mais, isola o indivíduo de todos os laços passados, que o prendiam a uma corporação ou comunidade. Isolados e encontrando dificuldades, esses indivíduos vão-se organizando em classes, segundo seus interesses, onde reúnem forças para lutarem pela própria existência. É nesse contexto que se cria ou se deseja criar a escola primária de ensino obrigatório e os sistemas nacionais de educação num movimento mais ou menos sincronizado entre os países, determinado por circunstâncias semelhantes, mas não necessariamente iguais: uns por terem alcançado o estágio de desenvolvimento das relações plenamente capitalistas; outros por terem criado apenas as condições para se chegar a ele (SCHELBAUER, 1998, p. 129).

A construção da escola pública no Brasil envolveu intensos debates e não foi algo que aconteceu “num passe de mágicas”:

A retomada do debate sobre a escola primária para o povo, no Brasil, revela que sua criação não se deu num passe de mágica, de um dia para o outro, nem foi resultado de uma evolução natural. Ela foi uma construção histórica que se definiu a partir de lutas travadas em meio às contradições da sociedade. (MACHADO, 2005, p. 100).

Os debates travados em prol da instrução pública exigiam cautela, isto porque envolvia uma série de questões, dentre elas a principal, a questão financeira, ou seja, a República foi herdeira da chamada descentralização política da Monarquia, que teve como um de seus desdobramentos a continuidade desse sistema ampliado para as questões que envolviam a educação popular. Desse modo, houve uma falta de responsabilização da União para com o ensino primário, primeiro porque a Constituição de 1891 instituía as responsabilidades desse nível de ensino para os Municípios, que tinham autonomia financeira. No entanto, percebemos que as verbas que deveriam ser direcionadas para promover melhorias desse ensino, em muitos casos não chegavam aos seus fins. Isto era devido à falta de recursos a serem arrecadados pelos municípios, ficando ainda mais deficitária essa parcela do ensino público. Apesar das necessidades de se investir na educação, havia um grande impasse para a sua concretização, a falta de verbas. Conforme Mezzari (2001) escreve:

Eram diversos, portanto, os empecilhos à concretização da Reforma Benjamin Constant, acrescentando-se ainda o fato de que a sua implantação dependia da interpretação dada ao seu Regulamento pelos Ministros da Instrução que o sucederam, pelos responsáveis pela inspeção das instituições de ensino, bem como pelos professores. Diante das circunstâncias históricas do momento, a Reforma Benjamin Constant produziu aquilo que era possível. Apesar de todas as dificuldades, ela imprimiu novos rumos ao ensino brasileiro, principalmente em relação à valorização do ensino científico e ao método intuitivo instituído nas escolas. (MEZZARI, 2001, p. 110).

Havia um grande impasse naquele momento, a necessidade de romper as barreiras para se chegar à modernização do país, por um lado, a sociedade civil tentava estabelecer a nova ordem por meio das leis, que nem sempre eram tidas como justas e igualitárias para todos, mas, por outro lado, em alguns momentos, ateu-se a dar continuidade a uma forma de pensamento estabelecida no Império, como o exemplo do Ato Adicional de 1834. Esta foi uma lei governamental que fragmentava a vida constitucional com influências na instrução pública, ocasionando uma descentralização de responsabilidades, expresso da seguinte maneira:

O erro do acto adicional, parecendo transferir, nas demasias de seu nobre liberalismo, ás Províncias a milagrosa prerrogativa de que tão mau uso fizeram as mesmas, não póde prolongar-se no regimen federativo, o qual não significa nem é autonomia para a inacção, nem a liberdade de deixar que dure o mal, mas a corresponsabilidade para um destino melhor, em que os legítimos interesses nacionaes sejam devidamente attendidos em fórma consentânea com as conveniências superiores do paiz. Entre esses interesses e essas conveniências, nenhum sobreleva ao da diffusão ampla e larga da instrucção primaria. Nós temos tido sem medida numa porção de cousas, sobretudo nos gastos impensados que vamos arruinando a nação. Mas esse delirio obstinado só não se fez sentir numa cousa: em dispêndios com a instrucção. Maiores que fossem a soma que houvéssemos invertido no patriótico 'desideratum' e estariam justificadas, ainda que o resultado parecesse escasso. Teriamos então, ao menos, uma desculpa na lisura do objectivo. Felizmente, hoje, as idéias mudaram muito e não há mais ninguém que não esteja convencido da necessidade e da urgencia de se por cobro a esse envergonhoso estado de cousas, e de se preparar, pela instrucção primária, a libertação do povo brasileiro, ajuntamento de escravos, que outra cousa não é uma nação cujos habitantes, na sua grande maioria, ignoram o a b c e consequentemente não votam, nem participam de modo effectivo da vida política do paiz (BRASIL, 1929, p. 59)

No entanto, era certo que, naquele momento, a situação apresentava diferenças em relação à República. Além de envolvida com os interesses de seus governantes, possuía ainda uma grande parcela de escravos, questão essa que repercutiu entre os abolicionistas da época. Todavia prevaleceu no campo educacional durante todo o período monárquico o interesse em ofertar a instrucção superior, esta atendia aos interesses da demanda capitalista. Assim, desde a chegada da família real no Brasil, foi priorizado o ensino superior em detrimento dos demais níveis de ensino.

Não se podem negar os benefícios das instituições criadas, como a fundação da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico, do Banco do Brasil, dentre outros, que contribuíram para um primeiro passo para o desenvolvimento do país, seja no campo econômico ou educacional. Não se pretende, nesse momento, aprofundar essas questões, todavia não se poderia deixar de mencioná-las por sua contribuição histórica. O percurso da desoficialização do ensino vinha

desde o final do Império, com suas especificidades, como o fato de quase inexistir o ensino superior no país, situação diferente da República brasileira, conforme Cunha (1980) escreve:

Com a instituição do regime republicano, esse movimento desoficializador, até então conduzido pelos liberais, veio a ser impulsionado pelos positivistas, que lhes tomaram a bandeira e ligaram a defesa da liberdade de ensino com a liberdade de profissão, com amplas repercussões sobre a política educacional posterior a 1910. Conseguiram, na inflexão do movimento pela desoficialização do ensino, alterar radicalmente o mecanismo de discriminação cultural/social posto na passagem do ensino secundário para o superior (CUNHA, 1980, p. 159).

Nesse sentido, os debates parlamentares eram intensos tanto no quesito de intervenção da União quanto no financiamento na instrução pública. Para Cunha (1980), os positivistas não consideravam os direcionamentos dados à instrução pública pela Constituição de 1891. Esse descontentamento culminou com diversos projetos de lei apresentados à Câmara de Deputados, alguns com o propósito de instituir o ensino superior ao Estado e outros aos particulares. A discussão estava em torno de uma elevação das escolas superiores e sobre a abolição dos privilégios dos diplomas acadêmicos que existiam nas instituições, bem como inúmeras críticas à qualidade de ensino ofertada.

Os positivistas se fizeram presentes nos anos iniciais da República, eles posicionavam-se contrários à intervenção da União na instrução pública, porque, para eles, a intervenção da União significava influenciar os conteúdos ofertados para os alunos que se tornariam os cidadãos do país. Dessa maneira, Schelbauer (1998) escreve:

Com o regime republicano e os positivistas no poder, a oposição a essa corrente torna-se mais acirrada. A tese defendida pelos positivistas considerava inconcebível a idéia de intervenção da União, assim como advogava em prol da desoficialização do ensino. O exemplo disso pode ser vislumbrado com a criação do próprio Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890, que

teve como ministro Benjamin Constant. (SCHELBAUER, 1998, p. 95).

Face ao exposto, entende-se que estes aspectos se constituíam como obstáculos para a concretização da educação pública. Primeiro, porque a Constituição de 1891 delegou a responsabilidade do ensino público nos níveis primário e secundário aos Estados, antes chamados de Províncias.

Os artigos da Constituição de 1891 que abordam o ensino público deixaram claro a compreensão que se tinha do modelo de descentralização da administração da instrução no Brasil. São destaques os Art. 5º e 9º. O Art. 5º instituiu aos Estados a responsabilidade de suprir as suas despesas, podendo recorrer à União salvo em casos de calamidades. Esta por sua vez era incumbida de decretar os valores de impostos aos produtos estrangeiros. No entanto, o Artigo 9º demonstra que “é da competência exclusiva dos Estados decretar impostos: 1.º, sobre a exportação de mercadorias de sua própria produção; 2.º, sobre imóveis rurais e urbanos; 3.º sobre transmissão de propriedade; 4.º, sobre indústrias e profissões” (BARBOSA, 1946, p. 11-13).

Conforme os artigos supracitados, foi dado aos Estados autonomia administrativa, que lhes garantia o direito de criar leis próprias que visavam arrecadar verbas para o custeamento de suas despesas. Essa autonomia teve desdobramentos na esfera educacional, porque para ela a destinação do arrecadamento de impostos fazia-se muito pequena, em alguns casos era quase imperceptível.

O princípio dos Estados autônomos firmado pela Constituição de 1889 seguia uma hierarquia para consolidar as diferentes constituições dos vinte Estados existentes naquele período. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a existência da autonomia dos municípios, mediante a sequência do que havia sido estabelecido, conforme Ferreira (2003) afirma:

Sofre exceção insigne o princípio de eleição dos prefeitos em casos especiais. Podem ser nomeados pelos governadores dos Estados ou dos Territórios os prefeitos das capitais, bem

como os dos Municípios onde houver estâncias hidrominerais, constituem, mercê de sua dupla investidura, figuras híbridas. Nomeados pelos governadores de Estados, são funcionários estaduais; mas, de outro lado, detêm o poder municipal, como órgão executivo dos Municípios. Nesta situação, colocam-se em posição superior à das Câmaras Municipais, por efeito de sua função estadual. Daí terem surgido conflito entre os dois poderes municipais, em detrimento dos vereadores, eleitos pelo sufrágio popular e representantes diversos do povo. Não deixa de ser isso anômalo. É o que também se dá com os prefeitos dos Municípios declarados bases ou portos militares de excepcional importância para a defesa externa do país por lei federal, mediante parecer do Conselho de Segurança Nacional. É de nomeação do presidente da República o prefeito do Distrito Federal (FERREIRA, 2003, p. 79).

Nessa relação de poderes, os prefeitos das diferentes cidades poderiam ser escolhidos por seus respectivos governadores. Contudo, os prefeitos eleitos eram funcionários do Estado, no entanto detinham o poder administrativo de seus municípios. Esta questão gerou conflitos, porque não atendiam ao federalismo, que instituía eleições de governantes por meio do voto. Nesse sentido, apresentou-se como solução que a nomeação dos prefeitos seria função do Presidente da República, que, ao resumindo, continuou tudo como estava, mudou-se apenas o responsável pela nomeação. Todavia, o autor evidencia de onde provém o orçamento dos municípios:

Têm rendas próprias os Municípios. O imposto territorial e urbano. O de licença. O de indústrias e profissões. O sobre diversões públicas. Os sobres os atos de sua economia ou assuntos de sua competência. Além disso, a parcela do sobre lubrificantes e combustíveis líquidos ou gasosos, que tem a forma de imposto único, arrecadado pela União, do qual tocam sessenta por cento aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, proporcionalmente a sua superfície, população, produção e consumo, nos termos da lei federal. Ademais, dez por cento do imposto sobre a renda arrecadada pela União, a partilhar-se igualmente entre todos os Municípios, afora os das capitais, aplicando-se pelo menos metade da importância em benefícios de ordem rural. Melhorou-se sensivelmente a situação dos Municípios, cujos rendimentos eram escassos e mal chegavam em regra para a sentença do funcionalismo público. Ainda não se lhes deu o suficiente para emanciparem-se economicamente, mas a melhora foi sensível. Independentemente os Municípios dos Estados, mas a coadjuvação econômica e financeira destes é indispensável. Resulta disso o

poderem os Estados intervir nos Municípios somente para regularizar-lhes as finanças quando se verifique impontualidade no serviço de empréstimo garantido pelo Estado ou quando deixem de pagar, por dois anos consecutivos, a sua dívida fundada (FERREIRA, 2003, p. 79-80).

De maneira mais explícita, o autor comenta a singularidades de um sistema governamental, imersa em objetivos ainda maiores, como na relação entre os poderes de gestão, no qual estão inclusas as questões financeiras de um modo geral, como os recursos repassados da União para os Municípios, e o modo, já estipulado de ser gasto. No que se refere ao papel do Estado para com a educação, Machado (2002) afirma que:

Na segunda metade do século XIX, difundiu-se a idéia de que a escola era um dever do Estado e obrigatória para todo cidadão. O movimento revolucionário francês, de 1848, e a Comuna de Paris, de 1871, mostraram a força da classe operária, que pressionava uma transformação social: a miséria da classe trabalhadora fazia-a reivindicar maior participação. Essa reivindicação levou à conquista do sufrágio universal. Tendo adquirido esse direito, caberia ao Estado direcionar essa força social, ofertando uma educação homogênea que difundisse questões de seu interesse. O Estado, chamado para encarregar-se da instrução de todas as classes da população, independentemente da sua condição social, criava os *sistemas nacionais de ensino*. A educação era não só vista como aquela que poderia aproximar as classes, mas que, no interior da escola, permitiria a elas se igualarem e receber as mesmas oportunidades. A responsabilidade pela posição social que o indivíduo ocupasse na sociedade passaria a depender de sua capacidade a aptidão (MACHADO, 2002, p. 106-107).

Lembra a autora que o papel da escola tinha como uma função: igualar a todos. No entanto, as diferenças entre os indivíduos seriam uma questão singular, cada um era responsabilizado por seu sucesso ou até mesmo por seu insucesso.

Em relação à intervenção da União no que tange a Reforma de 1890, expressava-se de um modo descentralizador, conforme a afirmação de Cartolano (1994):

[...] a reforma Benjamin Constant se, de um lado, expressava a descentralização, por outro, funcionava como ponto de referência e modelo para outras iniciativas oficiais ou particulares no campo da instrução nacional. No entanto, todas essas medidas não minoravam grandemente a situação do ensino elementar (CARTOLANO, 1994, p. 125).

A autora traz à discussão a situação do ensino elementar, ou seja, do ensino primário. Sobre esse nível de ensino, Cartolano apresenta alguns dados sobre a quantidade de alunos matriculados. O Dr. Ramiz Galvão, Inspetor Geral da Instrução, no ano de 1890, no Distrito Federal informou que foram efetivadas no total 10.348 matrículas de alunos de ambos os sexos. No entanto, a situação nesse nível de ensino ainda era muito precária, se comparado à população que deveria frequentar as salas de aula, esse número de matrículas não seria uma expressão de bons resultados na oferta e efetivação dos estudos iniciais.

Mediante a precária situação do ensino público, a Reforma Benjamin Constant, no Decreto 981 no título IX, que tratou das disposições transitórias, em seus artigos 69 a 71 determinou a criação de escolas para suprir a falta delas em uma população praticamente analfabeta. Epressam estes artigos:

Art. 69. São creadas no Districto Federal mais 22 escola primárias do 1º grão, que perfarão o numero de 120, cabendo ao conselho director distribuil-as pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar. Art. 70. São também creadas seis escolas primarias do 2º grão, sendo tres para o sexo masculino e tres para o sexo feminino, — podendo este numero ser augmentado conforme os recursos do orçamento, e à medida em que a necessidade dellas se demonstrar. O conselho director indicará as localidades, em que taes escolas devem ser estabelecidas. Art. 71. Nas localidades em que ainda faltarem escolas publicas do 1º grão, ou em que ellas não bstem á grande população escolar, que receberem e derem instrucção gratuitamente a 15 alumnos pobres, pelo menos; esta subvenção será então de 60\$ mensaes, e por alumno que acrescentar aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder (BRASIL, 1890c, p. 3494).

Estes artigos expressam a tentativa de aumentar a oferta de vagas no ensino público para os níveis de ensino primário e secundário, ficando sob a responsabilidade do respectivo diretor de ensino a escolha das localidades onde seriam estabelecidas, com ressalva para os lugares que apresentassem maior quantidade de alunos em meio à população geral.

Foi estabelecida a criação de mais vinte e duas escolas de primeiro grau, totalizando o número total de 120 escolas públicas. Pretendia também criar mais seis escolas primárias de segundo grau, dividindo-as em três para o sexo feminino e três para o sexo masculino, mediante a vigência da co-educação no ensino. No entanto, no Relatório feito pelo Inspetor Geral de Instrução, o Sr. Ramiz Galvão denunciava o estado de precariedade do número de escolas disponíveis naquele momento.

Conforme Relatório de 1891, de Ramiz Galvão, Inspetor Geral da Instrução, havia lugarejos no Distrito Federal em que as crianças não recebiam instrução porque para tal precisariam fazer longas viagens; isso sem contar que as escolas públicas existentes careciam de tudo, desde prédios, mobílias, até material didático, museus, aparelhos. A fim de minimizar o problema da falta de escolas, o Conselho Diretor poderia propor a subvenção do governo a escolas particulares que atendessem gratuitamente a, pelo menos, 15 alunos, podendo ainda, criar escolas itinerantes nas freguesias suburbanas mais carentes de instrução, transformando-as posteriormente em escolas primárias do 1º grau fixas, quando a freqüência a elas atingisse a média de 50 alunos (CARTOLANO, 1994, p. 149).

Este Relatório expressa a realidade vivida naquele momento, e que, mesmo com medidas de ampliação das escolas, ainda não seria suficiente para suprir a grande demanda de alunos. O artigo 71, ao impor às instituições particulares o ingresso de alunos que não tinham condições financeiras para custear as despesas de seu estudo concedidas às instituições que estivessem articuladas nesse processo uma subvenção mensal por aluno no valor de “60\$”. No entanto, é contraditório tal artigo, porque ao mesmo tempo que aumenta a oferta de educação popular, mesmo que isso seja feito por instituições particulares conveniadas, havia ônus aos cofres públicos. Esses valores pagos,

se melhor pensado, em um período de tempo prolongado não seriam o suficiente para investir em instituições públicas?

Existe ainda controvérsia no que se refere ao embasamento dessa questão em uma proposta de reforma educacional. A esse respeito, indagam-se os motivos de realizar uma reforma que, de “antemão”, já se mostrava deficiente em suas propostas de melhoria das condições da instrução pública. No caso, havia uma grande quantidade de alunos em idade escolar, mas, não havia, a princípio, uma maneira de resolver por completo a falta de escolas. Contudo, ao invés de gastar verbas públicas com o custeamento de alunos em instituições particulares, poder-se-ia, paulatinamente, sob estudos políticos e administrativos, focalizar os investimentos públicos naquilo que é público, porque, ao contrário disso, seria, mesmo que em pequenas parcelas, investir naquilo que é privado, e que atende a interesses de particulares. Nesse sentido, Cartolano (1994) também criticou as propostas para a instrução primária da Reforma Benjamin Constant.

[...] permito-me perguntar: como uma proposta inspirada em idéias comteanas que enfatizam o “viver para outrem” poderia se sustentar jurídica e politicamente num aparato liberal, individualista, como era o da Constituição em vigor? A educação e os movimentos educativos, como os de difusão da instrução popular, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem ao mesmo tempo as condições sociais, econômicas e políticas dessa mesma sociedade, no contexto das relações internacionais. Toda a educação provém de uma situação social determinada e os seus objetivos, a política de educação e a orientação do ensino mostram, de forma clara o seu caráter histórico. A descentralização administrativa da educação consolidada na Carta Constitucional vinha legitimar o poder das oligarquias regionais, criando, desse modo, sistemas de ensino díspares, conforme as realidades específicas de cada Estado, isso sem contar com o Distrito Federal que descentralizava o poder político da nação e acabava de ter a sua educação reformada pelo Decreto de novembro de 1890 (CARTOLANO, 1994, p. 135).

Cartolano (1994), além de criticar as orientações da Reforma de 1890 para a instrução primária, salienta ainda as possíveis consequências que a descentralização administrativa traria para a educação da população dos

diferentes Estados existentes naquela época. A autora interpreta como uma medida que traria dissonâncias no ensino público nesse nível de ensino, porque eram particulares as condições financeiras de cada região do Brasil. Apesar de ser dada aos Estados a tarefa de cuidar, financeira e administrativamente, do ensino primário de seus Municípios, conforme ordenava o artigo n. 5º da Constituição de 1891: “Incumbe a cada Estado, prover a expensas próprias, às necessidades de seu governo e administração; a União, porém, prestará socorros ao Estado que, em caso de calamidade pública, os solicitar” (BARBOSA, 1946, p. 7), mas essa ordem pouco avançava na institucionalização de educação para todos.

O Artigo 5º abria uma exceção para contribuir nas finanças dos Estados. Seriam concedidos auxílios financeiros aos Estados que, em caráter de urgência, poderiam contar com o apoio financeiro da União, mas não se referia estritamente ao quesito educacional. Nesse sentido, a concessão desse apoio financeiro seria no caso de possíveis acontecimentos catastróficos que envolvessem a solicitação de ajuda financeira à União.

Encontram-se nos artigos 73,74 e 75 da Reforma de 1890 as disposições referentes aos problemas educacionais enfrentados naquele período, como a falta de professores, expressos da seguinte maneira:

Art. 73. Enquanto não houver numero sufficiente de professores habilitados pela Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primarias do primeiro grão poderá ser dado pelo conselho director a quaesquer pessoas que, mediante provas de concurso, se mostrem idôneas para o magistério. Paragrapho único. Nas primeiras nomeações que se succederem á promulgação dessa lei serão attendidos os direitos dos antigos adjuntos effectivos pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e dos adjuntos actualmente diplomados pela Escola Normal (BRASIL, 1890c, p. 3495).

O artigo 73 trata da falta de professores aptos a lecionarem em escolas primárias de primeiro grau e apresenta orientações a serem seguidas. Nesse caso, por meio de concurso, seriam selecionados aqueles que se apresentassem aptos a cumprir com a tarefa do magistério. O artigo 74

representou uma complementação do dispositivo anterior, já o artigo 75 se diferencia dos demais por se direcionar às escolas primárias de 2º grau.

Art. 75. Enquanto não existirem diplomados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que deu um curso integral àquele estabelecimento, as escolas primarias do 2º grão serão dirigidas por pessoas idôneas nomeadas pelo Governo, sobre proposta de conselho director, com auxilio de professores especiaes nomeados mediante concurso. § 1.º Nestas condições serão privativos de cada escola do 2º grão: um professor de mathematica; e um professor de sciencias physicas e historia natural. Serão communs a duas escolas do mesmo districto:

- ▶ ▶ ▶ desenho;
- ▶ ▶ ▶ geographia;
- ▶ ▶ ▶ historia;
- ▶ ▶ ▶ gymnastica;
- ▶ ▶ ▶ francez;
- ▶ ▶ ▶ noções de economia política;
- ▶ ▶ ▶ musica (BRASIL, 1890c, p. 3495).

Destaca-se, nesse artigo, a intervenção do Governo na escolha e nomeação daqueles que teriam a responsabilidade de administrar o ensino primário do 2º grau. Essas indicações tinham como objetivo suprir a falta de professores habilitados.

O ensino público apresentava inúmeras deficiências, como a falta de prédios adequados para o ensino, a falta de professores habilitados e, sobretudo, a falta de investimentos para a construção e manutenção das instituições escolares. E, se não bastasse essa situação, havia um problema ainda maior, o fim da obrigatoriedade de ensino, excluída com a Reforma de Instrução Pública de 1890.

Mediante essa nova norma instituída na legislação educacional, houve preocupação em reorganizar e melhorar as condições da educação ofertada naquele período, sobretudo as condições materiais, como os prédios usados para esse fim. Dessa maneira, era preciso conscientizar a população da necessidade que se tinha de saber ler e escrever em uma sociedade que se fazia cada vez mais exigente ao que se refere no nível de qualificação para a entrada no mundo laboral.

Referente ao debate sobre a intervenção financeira da União na instrução pública, a Reforma Benjamin Constant definiu alguns direcionamentos no Título VI, que se refere ao fundo escolar, composto por cinco artigos. Dentre estes artigos merecem ser destacados três, por dar embasamento à discussão tratada aqui. O primeiro desses artigos assim se expressa:

Art. 47. Fica estabelecido um *fundo escolar* para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal do Districto Federal.

Paragrapho único. Este fundo será constituído pelos meios seguintes:

I. Os donativos e legados feitos ao Distrito Federal para a instrução pública e dos que não tiverem destino expresso;

II. As sobras que em cada exercício deixarem as diferentes verbas do orçamento das despesas do Ministerio da Instrucção Pública;

III. A metade do producto da venda das terras devolutas nacionaes do Districto Federal

IV. A décima parte do foro cobrado sobre os terrenos nacionaes do Districto Federal que se acharem sob emphyteuse;

V. A terça parte do produto das heranças vagas;

VI. O producto das multas que não tiverem destino especial e das que forem cobradas por determinação dessa lei;

VII. O imposto de 2\$ annuaes por contribuinte no Districto Federal, sobre todos os indivíduos maiores de 21 anos ahi residentes, nacionaes ou estrangeiros, que exerçam profissão ou emprego, ou vivam de suas rendas e bens;

VIII. Uma porcentagem fixada annualmente na lei do orçamento sobre a renda do município federal, não excedendo de 30:000\$000;

IX. Cinco por cento de toda a successão entre parentes collateraes, não sendo irmãos do succedido;

X. Dez por cento sobre toda a seccessão testamentária entre estranhos, sempre que a herança exceder de 2:000\$ e for julgada perante juízes ou tribunaes do Districto Federal;

XI. A décima parte das terras nacionaes pertencentes ao Districto Federal, que se medirem por acto do Governo debiberado espontaneamente ou requerimento da Municipalidade;

XII. O producto de loterias ordinárias concedidas pelo Governo ou de outras especialmente organizadas para este fim.

O artigo nº 47 dispõe de uma grande quantidade de ordenamentos que se destinam ao investimento da instrução pública do ensino primário, secundário e da Escola Normal no Distrito Federal, conforme a abrangência da Reforma

Benjamin Constant. Esse artigo estabeleceu que a Escola Normal ficaria encarregada de prover o ensino profissional, instituído por meio do Decreto nº 982 (BRASIL, 1890d).

Conforme exposto, são inúmeros os provimentos financeiros que deveriam ser destinados à instrução pública, mesmo que somente na Capital Federal. No entanto, esse quadro financeiro parece que não recolhia a porcentagem necessária para suprir as despesas com a manutenção, sobretudo com a criação de novos prédios destinados à instrução pública. Sobre esse assunto, caberia um estudo mais aprofundado para discutir com maiores detalhes sobre o encaminhamento das verbas que deveriam proporcionar uma educação profícua nos níveis de ensino que deveria atender.

Outra indagação que se aponta nessa discussão seria o estudo das legislações dos demais Estados brasileiros para compreender se eles abarcaram de alguma maneira essas normas de investimento propostas na Reforma de 1890 para o Distrito Federal. Isto porque esta reforma legislava nesses níveis de ensino apenas na Capital e no ensino superior em todo o território nacional. No entanto, ela serviria de modelo para os demais Estados do país.

Os outros artigos que abordam as definições do fundo escolar são os de nº 50 e nº 51, expressos da seguinte maneira:

Art. 50. Logo que o rendimento total do fundo escolar bastar a todas as despesas feitas com a instrução primaria, ficará o Governo exonerado dellas. As sobras realizadas de então em diante serão applicadas á aquisição successiva dos prédios, terrenos e outros materiaes necessários ao bom funcionamento das escolas primarias de 1º e 2º grão.

Art. 51. Emquanto o elemento municipal não estiver plenamente e convenientemente organizado no Districto Federal, a administração do fundo escolar será confiada pelo Governo a um conselho especial, sob a fiscalização immediata do conselho director de instrucção primaria e secundaria e sujeitos á alta superintendência do Ministerio da Instrucção Pública.

Parapho único. O conselho director de instrucção primaria e secundaria submetterá á approvação do Governo especial para este conselho administrativo do fundo escolar.

No artigo de nº 50 salienta-se a expressão exonerado, que se refere ao fim da responsabilização da União para com as instruções primárias e secundárias no Distrito Federal. Aliás, esse era o rumo dado também aos demais Estados da nação brasileira. Já o artigo de nº 51 expressa a preocupação da administração com as verbas que o fundo escolar deveria arrecadar para o investir nos níveis de ensino a que se referem.

Cury (2001), autor da atualidade, relaciona a discussão sobre a instrução pública no início da República com os interesses eleitorais, visto que era preciso consolidar o federalismo no Brasil. Nesse sentido, o autor escreve:

Desse modo, o governo deve ser ocupado apenas por poucos elegíveis que sabem o que é o bem geral da “comunhão nacional”. A concepção é aquela “de cima para baixo”. As elites educam as massas e bem no sentido de que estas últimas têm potencial de periculosidade na medida em que estão disponíveis a muitas concepções de mundo. Daí a necessidade de serem socializadas em uma perspectiva que as conduza à virtude do trabalho e à docilidade sociopolítica. E, a Constituição, não incluindo como dever do Estado a obrigatoriedade discriminava os analfabetos por lhes imputar não só o analfabetismo, como também por vê-los buscando a instrução como ato de virtude individual. A criação de canais coativos era vista como tutela e outorga. A socialização requerida para o gesto de entrar na cidade era aquela baseada na ideologia do esforço para a qual só haveria um reforço: o da negação de ser eleitor (CURY, 2001, p. 193).

Para o autor, o que mais interessava aos governantes republicanos era dar continuidade ao processo político estabelecido, ou seja, dar permanência àqueles que já estavam no poder. E, no que tange à instrução pública, esta era vista como uma forma de conduzir a população à aceitação da sua condição de trabalhador e, mais que isso, disseminar os ideais republicanos e aumentar o número de eleitores nas eleições.

Na discussão sobre as peculiaridades de cada Estado, destacam-se dois artigos da Constituição de 1981. O primeiro, o artigo n.º 63, estabelecia que “cada Estado reger-se-á pela Constituição e pelas leis que adotar, respeitados os princípios constitucionais” (BARBOSA, 1946, p. 85). E o segundo, o artigo n.º 68, instituiu que “os Estados organizar-se-ão de forma que fique

assegurada a autonomia dos municípios em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse.

Esses artigos constitucionais expressam um direcionamento aos Estados da República Federativa do Brasil. Buscam dar direcionamento às questões administrativas e financeiras. No entanto, retira a responsabilidade financeira da União para com seus respectivos Estados, conforme consta no artigo nº 63, em que afirmou a autonomia dos Estados, os quais tinham suas próprias leis, pautadas no artigo nº 68, estes por sua vez, repassavam as responsabilidades administrativas e financeiras aos Municípios.

Portanto, conclui-se que a Reforma de Instrução Pública de Benjamin Constant de 1890 esteve inserida no contexto político e social de uma sociedade que buscava reorganizar a sua estrutura. Em matéria de instrução pública, a situação não era diferente. Desse modo, procurava arrecadar fundos para custear os gastos que se apresentavam.

Contudo, há controvérsias a esse respeito, como exposto anteriormente. Porque, ao mesmo tempo que se legislava, no *Título VI*, sobre o fundo escolar, as medidas cabíveis para a arrecadação de fundos para investir na instrução pública no nível primário, também previa a falta desses investimentos, estabelecido em alguns de seus artigos.

Como exemplo pode ser citado o artigo nº 71, que previa a falta de escolas para atender à demanda de alunos existentes naquele período e, a subvenção às instituições particulares para ofertar ensino gratuito aos alunos pobres com idade até 15 anos. Este ensino seria sim gratuito aos alunos, mas não estaria dispensado de investimento de verbas públicas até que fosse suficiente a oferta da educação popular em instituições públicas.

2.3 CÓDIGO FERNANDO LOBO (1892-1899): A LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Este item tem como enfoque o Código de Ensino Fernando Lobo (1892-1899), instituído por meio do Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, que tratou da legislação das instituições de ensino superior. Foi o primeiro Código a ser aprovado na República, sob a responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, órgão responsável pela educação no país. No período de sua vigência, é preciso considerar a sua abrangência no âmbito nacional, visto que também legislava a Reforma Benjamin Constant de 1890 no ensino primário e secundário no Distrito Federal e o ensino superior em todo o território nacional.

Ao considerar que esse Código, bem como os decretos e as leis, passam por um processo de debates até se chegar a um resultado final, podendo ou não ser aprovado, o objetivo é apresentar a discussão parlamentar: discursos, pareceres, emendas, votações e, no caso, a aprovação acerca do projeto que pretendeu organizar o ensino superior no início da República. Para tanto, utilizamos como fonte primária o 7º volume, *Códigos de Ensino (1891 – 1901)*, pertencente à Coletânea *Documentos Parlamentares: Instrução Pública*, que apresenta as discussões acerca dos códigos de ensino: Fernando Lobo (1892 – 1899) e Eptácio Pessoa (1901 – 1904). No entanto, será abordado com maior ênfase o Código Fernando Lobo, por pertencer ao período abordado neste trabalho.

Em meio às discussões acerca da intervenção da União na Instrução Pública, pretende-se compreender as necessidades que se apresentaram naquele período para a criação dos Códigos de Ensino que reorganizaram o ensino público superior. Nesse sentido, a *Comissão de Instrução Pública do Senado* lembrou a suspensão provisória dos estados pelo Decreto do Governo Provisório, de 6 de fevereiro de 1891, antes de encaminhar a discussão. Durante a primeira sessão de aprovação do Código Fernando Lobo, ocorrida

no Senado Federal em 14 de agosto de 1893 se fez presente. Iniciou o seu parecer argumentando que:

A Comissão de Instrução Pública do Senado, de conformidade com as funções que lhe foram confiadas, e considerando que o decreto do Governo Provisório de 6 de Fevereiro de 1891 suspendeu provisoriamente a execução dos estatutos então vigentes dos institutos de instruções a seu cargo, na parte referente as condições do pessoal docente, gratificações, prêmios, vantagens e jubilações, até que fossem consolidadas as disposições e jubilações correspondentes nesses estatutos, de modo a realizar-se o intuito de igualar e uniformizar os direitos e as aspirações do magistério official, o qual deve, como diz esse decreto, constituir uma só e grande classe (BRASIL, 1919b, p. 3).

A Comissão de Instrução Pública buscou seguir as conformidades estabelecidas pelos decreto vigente naquele período. Para tanto, tratou de realizar as atribuições que a ela cabia. Dessa maneira, as discussões para a aprovação do Código Fernando Lobo teve seguimento, sendo assunto de importância para se tornar disposições definitivas, ou seja, a sua conversão em lei. Nesse caso, havia urgência para dar direção ao nível superior, conforme expresso “[...] é de summa conveniência que isto se dê quanto antes, para estabilidade, bom andamento e regular desempenho dos serviços, de ordem quer docente quer administrativa, comettidos áquelles institutos” (BRASIL, 1919b, p. 4).

Em meio às discussões realizadas para encaminhar e solucionar as novas orientações para o ensino superior, destaca-se a preocupação em definir as competências de cada órgão correspondente, para assim poder exigir resultados das instituições públicas de nível superior, quer em seu modo administrativo, quer com a parte financeira, que envolvia o custeamento de suas despesas.

Após várias discussões, ocorridas no Senado Federal e, posteriormente, na Câmara dos Deputados, foi aprovado o Código Fernando Lobo. Porém passou por algumas modificações que serão apresentadas.

A primeira sessão, em 14 de agosto de 1893, apresentou o parecer e as propostas de modificações para o Código Fernando Lobo, sendo assinado por Virgílio Damasio e Manoel Victorino. Este projeto continha seis parágrafos que propunham a realização de mudanças e aditamentos que deveriam ser feito na versão final do Código supracitado, constituindo como art. 1º à aprovação do Código Fernando Lobo. Especificou alguns ordenamentos para a organização das instituições superiores, como o direito ao cargo de diretor e vice-diretor exclusivamente aos *lentes cathedráticos*, assuntos relativos a jubilação dos lentes, bem como a revogação do art. 319 do Código que estabelecia a entrada dos lentes nas instituições mediante concurso público, que foi revogado novamente no § 5º do Decreto nº. 230, de 7 de dezembro de 1894.

A segunda sessão acerca do Código Fernando Lobo ocorreu em 17 de agosto de 1893. Teve início com o discurso do Sr. Christiano Ottoni, o qual não se opunha ao referido projeto, mas solicitava dois esclarecimentos. O primeiro sobre a permissão ao cargo da diretoria dos estabelecimentos em nível superior somente aos catedráticos e o segundo a respeito dos motivos utilizados para as jubilações. Nessa discussão, o Sr. Virgilio Damasio, Senador de Minas Gerais, posicionou-se contrário à questão da exclusividade da escolha dos diretores, conforme apresentada no projeto de emenda do Código de 1892.

O Sr. Manoel Vitorino fez emenda ao seu próprio projeto, pretendia em poucas palavras, direcionar melhor o § 1º do art. 1º “para as futuras nomeações” dos diretores. Ao dar seguimento à discussão, apresentou algumas medidas referentes à supressão do artigo 319 do Código, por entender que era uma medida no sentido de:

[...] remediar um mal da reforma Benjamin Constant, que introduziu no seio das faculdades quanto indivíduo recommendado na occasião quis o Governo Provisorio collocar bem, dando-lhes direitos que as congregações mesmo encamparam depois, não aceitando o encargo de fiscalizar os nomeados durante um ano (BRASIL, 1890b, p. 8).

Este parlamentar teceu críticas às gratificações adicionais criadas pelo Ministro, atribuídas de 10 a 30 anos de serviço prestado. Para ele, este fato era considerado como uma ilegabilidade aos profissionais da área educacional. Virgílio Damasio, na sua interpretação, afirmava que essas gratificações não deveriam existir. Em 18 de agosto, a emenda foi aprovada em segunda discussão, não sendo considerada a pequena proposta de emenda do § 1º, comentada anteriormente.

O Projeto da Comissão de Instrução Pública passou à terceira discussão no dia 19 de agosto. O Sr. Rosa Junior posicionou-se a favor do projeto em segunda discussão, mas contestou a exclusividade de somente os lentes catedráticos poderem assumir o cargo de diretor das instituições superiores. Este parlamentar, fez uma emenda suprimindo o §1º do artigo 1º. O Sr. Virgílio Damasio, em resposta, solicitou a palavra e, ao se opor a esta emenda, declarou que:

É obvia a razão de tal preferência. Si um lente, que se jubila, realmente o faz pela incapacidade em que se encontra a continuar a exercer o magistério, por se achar fatigado do tirocínio e do trabalho, é para crer que esse, nomeado director, ainda que a nomeação succeda immediatamente á sua aposentadoria, não poderá desempenhar-se de um cargo em que a responsabilidade avulta, por isso que a Ella accresce o serviço de administração (BRASIL, 1919b, p. 13).

Esta questão foi polêmica porque discutia sobre a necessidade de se definir qual seria a verdadeira função do diretor de uma instituição superior. Era considerada função importante, porque a ele cabia a responsabilidade de administrar as instituições públicas de nível superior e, sobretudo, fazer os relatórios que seriam encaminhados à União, a qual era a responsável pela administração desse nível de ensino.

O debate teve andamento com as falas de Manoel Victorino e do Sr. Christiano Ottoni, que enfatizaram a necessidade de o Governo fiscalizar a instrução pública em todos os níveis de ensino.

O Deputado Virgílio Damasio, ao argumentar sobre a questão discutida pelo parlamentar Sr. Rosa Junior, tomou como exemplo as disposições do Código de Ensino da Alemanha, no qual eram nomeados os seus diretores pelo Governo e, no caso do Brasil, eles seriam escolhidos por meio de uma Congregação de ensino superior. Esta discussão não teve votação por falta de *quorum*, “número de representantes legais necessários para uma votação”, naquele estabelecimento. Em seu depoimento, Luiz Delfino esclareceu que não votou por não concordar com as emendas em geral. No entanto, foi aprovada em terceira discussão, por meio do projeto nº. 41 de 1893, a emenda do Sr. Rosa Junior.

Em 2 de julho de 1894, foi retomada a discussão do projeto nº. 267, de 1893, que pretendia aprovar o Código Fernando Lobo. Tomou a palavra o Sr. Cupertino de Siqueira, mostrando-se indignado com tamanha demora na resolução de um assunto de importância do Estado e solicitou o prazo de 48 horas para que fossem redigidas as emendas do referido projeto. Não houve número suficiente de parlamentares presentes na Câmara para que houvesse a votação, sendo assim, ele solicitou a retirada deste requerimento, mas pediu que este prazo permanecesse na terceira discussão, que foi acatado pelo Sr. Presidente da Câmara. Como resultado da discussão realizada no dia 3 de julho, o Congresso Nacional aprovou com modificações o Código das Disposições Comuns às Instituições de Ensino Superior.

Na sessão de 10 de julho, ocorreu a terceira discussão na Câmara dos Deputados acerca do projeto apresentado, que já veio com algumas emendas do Senado. O Sr. Cupertino de Siqueira iniciou a sessão com o seguinte discurso:

O Código de Ensino reuniu em uma só doutrina todas as escolas superiores da República, deu ao ensino superior uma uniformidade, mas uma uniformidade que desse a detalhes e eu ainda não pude alcançar; compreender, apanhar mesmo a vantagem e a conveniência de uma uniformidade desta ordem. Não vejo como poderá se justificar a uniformidade dada a todas as escolas pelo Código de Ensino quando na natureza não se encontra tal uniformidade. Eu poderia fazer um apelo a diversas classes, cujos representantes têm assento nesta

Casa. Pergunto aos senhores médicos si a natureza tem uniformidade, que elles me digam a variedade enorme que precisam applicar em sua carreira profissional. Pergunto aos meus collegas engenheiros si as differenciaes se integram pelo mesmo processo. Os corpos muitas vezes com a mesma composição e idêntica formula se nos apresentam com fórmulas variadas, aspectos differentes e crystalizados em systemas diversos. A natureza é caprichosa e não quer uniformidade. Entretanto, do ensino superior do paiz, para escolas collocadas em zonas differentes, collocadas umas no Estado de Minas, outras na Capital da União, se quer applicar as mesmas leis, os mesmos princípios, as mesmas regras. Há mesmo desejo de que o Codigo que se discute seja approved quanto antes, sem modificação. Não se trata de estudar si o Codigo em discussão está de conformidade com as condições de cada estabelecimento. Está estabelecido no Codigo, e a palavra é bonita e eu tenho medo de me insurgir contra Ella, que o ensino deve ser livre. Eu, repito, tenho receio de me insurgir contra esta disposição. Entretanto, temos no paiz escolas de regimen differente e não se cogitou de saber qual o resultado que havemos obtido, quaes os fructos que havemos colhido. Procura-se a toda força adoptar um regimen único para todas as escolas quando diversos são os seus fins, differentes e especiaes suas condições. (BRASIL, 1919b, p. 32-33).

Segundo Cupertino, não havia justificativa coerente para se uniformizar todas as escolas, porque não houve ao menos houve um estudo mais aprofundado para isto. Não se conheciam as condições daqueles estabelecimentos. Contudo, houve apenas a preocupação de estabelecer um único regimento, sem a preocupação de sistematizar as peculiaridades de cada estabelecimento. Continuou sua fala criticando o Código, para ele, se este projeto fosse approved sem as devidas emendas não atenderia às diferentes necessidades das escolas.

Em 28 de agosto de 1893, na Câmara dos Deputados, a *Comissão de Instrução e Saude Publica* approved com modificações o Código Fernando Lobo. Foram realizadas cinco mudanças, das quais destacam-se as três primeiras, expressas da seguinte maneira:

§1.º Quando para o calculo da jubilação de lentes, substitutos ou professores, concorrem serviços de magisterio e serviços geraes serão computados: 25 annos de serviços geraes; 30 dos primeiros a 36 dos segundos, e assim em todos os casos,

guardada sempre a equivalencia, para aquelle effeito, entre uns e outros, como de cinco para seis.

§2.º Contar-se-há, na fôrma do art. 37 do Codigo, o tempo deserviço effectivo do magistério para o calculo de accrescimos de vencimentos ou de jubilações.

§3.º A expressão *vencimentos*, que se lê no Codigo, quando se refere á jubilação de lentes que contem 30 annos de serviço effectivo, ou ao calculo de accrescimos por antiguidade, comprehende o ordenado e a gratificação percebidos pelo exercicio do cargo. Não poderá ser computada nesse calculo qualquer gratificação transitoriamente percebida em virtude do desempenho de outro cargo por interinidade ou commissão ao tempo em que é feito o mesmo por interinidade ou commissão ao tempo em que é feito o mesmo calculo (BRASIL, 1919b, p. 24).

As emendas apresentadas, basicamente, importavam-se com a parte financeira, em detrimento das demais disposições presentes no Código. Sendo assim, nota-se que os quesitos que envolvem investimento financeiro tornam-se sempre parte de maior debate no que tange à instrução pública.

Na segunda discussão ocorrida em 1º de setembro, o Sr. Gonçalves Chaves relembrou o projeto discutido anteriormente na Câmara, que abordava a reorganização do Ensino da Escola de Minas. Relembrou ainda o questionamento feito pelo Sr. Ministro do Interior sobre o distanciamento do ensino livre, estabelecido na lei nº. 26, que mantinha, como um regime especial para a Escola de Minas, o ensino obrigatório. Dessa maneira, o Sr. Chaves fez a seguinte afirmação:

A Comissão da Camara, estudando esse projecto, foi de parecer que era escusado, baseando-se nas mesmas considerações que o orador acaba de fazer, isto é, era escusado porque o regimen do ensino obrigatório era mantido na Escola de Minas por força da referida lei de n. 26, de 30 de Dezembro de 1891. Este parecer foi approvedo pela Camara, de sorte que se vae fazer a reorganização do ensino tendo por base o Regulamento actualmente em vigor, o de 1885, que estabelece o regimen do ensino obrigatório. Agora vem do Senado este projecto approvedo o Codigo de instrucção decretado pelo Governo posteriormente a mencionada lei. (BRASIL, 1919b, p. 25).

Para ele, se o projeto fosse aprovado, teria como consequência o desaparecimento do regime do ensino obrigatório. Enfatizou o discernimento que a Câmara deveria ter a respeito do conteúdo da lei nº. 26. Considerava que os artigos 181 e 182, que dispensavam os concursos públicos que havia e diversas outras disposições antagônicas, fazia com que se posicionasse contrário a esse respeito. Após estas observações, foi proposto que o projeto nº. 267, que alterava o Código, fosse revisto no conteúdo que previa a autorização da reforma da Escola de Minas de Ouro Preto.

Ao continuar a discussão, o Sr. Antonio Olynto afirmou que não deveria ser contrariada a posição de seu honrado colega e criticou a Comissão de Instrução por ter oferecido um rápido parecer sobre o projeto. No entanto, discordava de Chaves quando ele se referia ao Regulamento de 1891, para ele o correto seria dirigir-se à Reforma de 1891, conforme pronunciou:

Fez, porém, lamentável confusão, cotejando o Código como Regulamento de 1885, quando já o Regulamento de 1891 o havia substituído e é a esse que se refere o Código de Ensino. Como a Câmara sabe, o Sr. Benjamin Constant fez uma reforma geral de todas as academias de ensino superior, e para algumas delas estabeleceu medidas semelhantes, mas não uniformes; o decreto de 6 de Fevereiro de 1891 autorizou, então, o Governo a consolidar as disposições comuns de todos esses regulamentos. É exatamente em virtude deste decreto que se organizou o Código de disposições comuns que a Câmara está discutindo. Portanto, as anomalias que S. Ex. nota entre as disposições do Código e o Regulamento da Escola de Minas deveriam se referir ao Regulamento de 1891 e não ao de 1885 como parecer fazel-o (BRASIL, 1919a, p. 28).

O Sr. Chaves posicionou-se afirmando que o Código era a favor da dispensa do concurso, enquanto os Regulamentos de 1885 e 1891 o exigiam. Olynto confirmou que o Código dispensava o ensino obrigatório e que os regulamentos o consignavam. Nenhum outro parlamentar se prontificou a continuar o debate, sendo encerrada a discussão e adiada a votação.

No dia 24 de outubro de 1894, em sessão coordenada por Virgílio Damasio, Manoel Victorino e Antonio Baena, foi apresentado o Parecer da Comissão de

Instrução Pública acerca da discussão para a aprovação do Código. O Parecer retomou a forma como a Comissão analisou o projeto. Tomaram-se, primeiramente, as razões históricas para a formulação do projeto. Mostraram-se contrário a decisão do Poder Executivo, que, na sessão de 3 de dezembro, mandou executá-lo, mesmo ainda tendo sido aprovado como lei. Nesse sentido, entendeu-se ser preciso realizar algumas modificações com o intuito de corrigir os mais salientes defeitos do Código.

Na sessão de 2 de novembro, foi encerrada, sem debate, a discussão única do parecer; no dia posterior, o veto foi rejeitado com 30 votos contra. No dia 4, após votação, alcançou-se como resultado 81 votos favoráveis e 29 contrários, foi então aprovado o parecer que seguiu para a promulgação.

Já aprovado, o Código Fernando Lobo, em suas disposições comuns sobre as instituições de ensino superior, possuía 320 artigos, composto por três títulos, subdivididos em capítulos.

O título I regulamentava as *Faculdades e escolas federaes*: o artigo 1º definia o papel do Estado na difusão da instrução pública superior. Este ficou incumbido de manter algumas das faculdades brasileiras já existentes, como a de Direito em São Paulo e em Pernambuco, duas faculdades de Medicina e Farmácia da Capital Federal e da Bahia, a Escola Politécnica da Capital Federal e de Minas Gerais.

O capítulo I, composto por cinco artigos, que vão do 2º até o 6º, definia as atribuições dos diretores de cada instituição, que seriam nomeados pelo Governo. No capítulo II constam as recomendações das Congregações mediante os art. 7º ao 25, que definiam a sua competência. O capítulo III, artigos 26 a 59, regulamentava a função dos lentes e dos auxiliares de ensino. O capítulo IV foi dividido em três sessões que definiam mais claramente as atribuições de cada lente, bem como dos substitutos. Enfatizava as regras para os concursos públicos, desde a sua divulgação até as provas finais, que eram constituídas de quatro fases, conforme artigos 84 a 119, que previa, após o término das inscrições, a apresentação de 100 exemplares do trabalho original do lente, a tese, bem como a sua defesa e uma dissertação sobre a matéria

pleiteada pelo candidato. No segundo dia, seriam realizadas as provas escritas e, conforme o artigo 105, a *prelecção* seria publicada após 24 horas do término da prova escrita e, por último, a prova prática. Após essas fases de exame, seriam expostas as notas e a classificação dos candidatos.

Os demais capítulos regulamentavam o quadro dos funcionários da instituição, como os secretários e os bibliotecários. O capítulo IX compreende a criação de uma Revista dos cursos das faculdades. Os próximos capítulos apresentavam as normas para as inscrições e matrículas dos cursos, as inscrições para os exames, da polícia acadêmica, dos direitos das licenças e das faltas dos funcionários em geral das instituições, bem como a continuação do recebimento do ordenado em períodos de feriado.

O título II do Código Fernando Lobo regulamentava as instituições de ensino superior fundadas pelos Estados e por particulares. Foi dividido em três capítulos.

O capítulo primeiro enfatiza a responsabilidade dos Estados para fundar institutos de ensino superior, sendo que estes deveriam estar sujeitos à inspeção por parte do Governo Federal. O segundo regulamentava os cursos particulares ministrados, garantindo a eles o direito de fundar estabelecimentos que oferecessem cursos em nível superior, os quais passariam por inspeções para assegurar as condições de moralidade e higiene. O terceiro estipulava regras gerais a serem cumpridas por parte das Faculdades ou Escolas livres, as quais deveriam seguir o programa de conteúdos estabelecidos pela federação. E terceiro título continha as disposições gerais frente às condições pré-estabelecidas para o exercício da profissão docente.

A sessão do dia 12 de setembro de 1898, ocorrida na Câmara dos Deputados, deu início ao debate das propostas para reorganizar o ensino superior. Nesse dia, foi apresentado o Projeto Moreira Alves com a proposta de revisar o Código Fernando Lobo. Este projeto de curtos artigos previa, basicamente, a alteração de alguns dispositivos do Código anterior, como a criação de

algumas cadeiras para os lentes, ou seja, novas vagas que seriam abertas aos professores de ensino superior. No entanto, como não teve andamento, foi brevemente encerrada a discussão.

Em prol de mudanças para o ensino superior diversas sessões na Câmara e no Senado Federal mantiveram discussões com o intuito de modificar a legislação existente. E, as diversas propostas apresentadas, foi aprovado outro Código de Ensino.

O Código posterior ao de 1892 foi o Código Epitácio Pessoa, aprovado em 1 de janeiro de 1901, por meio do Decreto nº. 3. 890, o qual também legislou sobre os Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário até o ano de 1911. Ele merece ser discutido porque vigorou durante o período final da Reforma Benjamin Constant (1889-1910).

O Código de 1901 apresentava-se dividido em dois títulos, os quais estavam subdivididos em capítulos. O título primeiro continha XXVI capítulos, que determinavam as disposições que as Instituições Federais de Ensino Superior e Secundário deveriam seguir. Eles apresentam a organização administrativa, que regulamentava: a função dos diretores e dos membros do magistério, os concursos públicos para a contratação dos lentes, das matrículas, dos exames, da colação de grau, dos demais funcionários, da biblioteca, bem como de todas as demais partes que integram uma instituição. Já o título segundo regulava as instituições de ensino superior e secundário fundadas pelos Estados ou pelas instituições privadas.

Observam-se algumas diferenças entre os códigos apresentados. O Código de 1901 regia, além das instituições de ensino superior, também as escolas secundárias, consideradas uma etapa obrigatória para o ingresso no próximo nível de ensino. Outras diferenças que podem ser notadas são as disposições dos artigos 112 ao artigo 115, que abordavam uma nova “modalidade” de estudo.

Art.112. Com exceção da Escola de Minas e do Gymnasio Nacional, onde se observará o regimen da freqüência

obrigatória, haverá nos outros estabelecimentos duas classes de alunos: *os matriculados e os não-matriculados*.

Art. 113. Os alumnos matriculados deverão assistir a todas as aulas e exercícios práticos, responder as arguições dos lentes ou dos professores, as quaes se farão pelo menos três vezes mensalmente, e executar os trabalhos praticos de que forem incubidos por elles.

Art. 114. Os alumnos não matriculados poderão frequentar os cursos theoreticos e os práticos.

Art. 115. O alumno só poderá ter guia de um para outro estabelecimento depois de prestados os exames do anno (BRASIL, 1919b, p. 400).

Estes artigos estão no capítulo VII, intitulado *Regimen escolar*. E, foi por meio deles que houve a possibilidade de alunos não matriculados frequentarem as aulas, bem como definia os deveres daqueles que estavam na condição de matriculados. É importante abordar a regulamentação que previa a mudança do aluno para outra instituição somente mediante a sua aprovação no curso ingressado.

Percebem-se algumas sutilezas na alteração de alguns itens do novo código de 1901, o qual estabelecia, em suas disposições escolares, novas regras em alguns itens e outros a inclusão de novos artigos no sentido de esclarecer melhor o que já estava posto. Um exemplo pode ser notado no capítulo XIII, "*Da revista dos cursos*", teve a inclusão de mais um item, o art. 207, que estipulava desconto de cinquenta por cento do preço total da revista para os alunos, que poderiam comprar apenas um exemplar. Desta maneira, alterou o capítulo IX do código anterior, que tinha por título apenas "*Da revista*".

Conclui-se que o Código Fernando Lobo esteve direcionado ao ensino superior. Nesse sentido, buscou organizar e implementar condições para que houvesse maior abrangência desse nível de ensino. Esse Código foi um meio pelo qual se buscou sistematizar e melhorar a gestão dos diferentes institutos para que pudessem ter uma base única apesar de suas situações distintas.

Já o Código Epitácio Pessoa (1901-1911) teve maior abrangência no que se refere aos níveis de ensino, bem como pelo tempo de sua duração, que se comparado com o Código Fernando Lobo (1892-1899), permaneceu por um

período maior. O Código Epitácio Pessoa legislou sobre os Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário reformulando as orientações para esses níveis de ensino.

Em meio às discussões acerca da instrução pública no início da República, bem como nos anos posteriores tiveram em suas pautas a ênfase no ensino superior e, como conseqüência, a abordagem do ensino secundário, que era o meio utilizado para o ingresso no superior.

Ao retomar a discussão dos parlamentares no processo que envolveu a aprovação dos dois Códigos supracitados, bem como em qualquer outro debate abordado neste trabalho, ocorrido na Câmara ou no Senado Federal, destacou-se notavelmente a urgência que se tinha em resolver a situação do ensino superior, ou seja, estabelecer, o quanto antes, a quem caberia as responsabilidades para com o ensino superior.

O Código Fernando Lobo teve papel importante no que tange à instrução pública de nível superior, porque foi por meio dele que se deram as novas orientações a esse nível de ensino. Também esclareceu que seria dos Estados a responsabilidade de fundar os institutos superiores. No entanto, teria inspeção da União, que mais uma vez passou a atribuir responsabilidades aos Estados e, a ele apenas caberia o papel de fiscalizar e administrar, ou seja, cobrar os resultados dos Estados que deveriam criar novas instituições de nível superior e custear as suas despesas.

Nos períodos subseqüentes, foram apresentados vários projetos de lei que discutiam propostas para melhorar as condições do ensino secundário e superior, que serão discutidos no próximo subitem desse trabalho.

2.4 DEBATES PARLAMENTARES: PROJETOS APRESENTADOS NO PERÍODO DE 1891 A 1898

Nesta parte do trabalho, serão discutidos quatro projetos que foram apresentados no período de 1891 a 1898. Estes debates estão presentes no volume 6 da Coletânea de Documentos Parlamentares, que tratam da Instrução Pública, tomados aqui como fonte primária. O primeiro é o Projeto Affonso Barrouin de 1891, que discute sobre o ensino superior e secundário. O segundo, do ano de 1894, conhecido como Projeto Medeiros e Albuquerque, que propôs à Câmara a Criação do Ministério da Instrução Pública e Bellas-Artes, sob o argumento de que seria preciso um Ministério específico para tratar dos assuntos relacionados à instrução pública. O terceiro foi o Projeto Francisco Glycerio de 1896, que determinava a realização de mudanças administrativas no ensino superior dos Estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e São Paulo, que, até então, estavam sob a responsabilidade da União. E, o quarto, o Projeto Barbosa Lima de 1898, que teve como direcionamento a defesa à expedição de diplomas das instituições oficiais aos alunos da Faculdade de Direito de São Paulo, que era negado a eles cursar conjuntamente os dois últimos anos dos estudos superiores.

O primeiro projeto foi discutido na Câmara dos Deputados pelo Tenente Affonso Barrouin na Sessão de 18 de julho de 1891. Ele lembrou que, em agosto de 1890, havia dirigido ao Presidente do Brasil uma “representação contra a congregação da Escola Superior de Guerra”, na qual apontava sérios problemas e indicava as possíveis soluções. O tenente havia questionado a aprovação de um livro feito por um de seus membros e adotado para os alunos. Segundo ele, era “imprestável e nocivo”, e por ser, fora publicado com verba pública. Relatou que, em consequência desta crítica, o governo determinou a sua prisão e o submeteu a um conselho de disciplina escolar, resultando em dois anos de afastamento da escola. Também fora designada uma comissão de professores para avaliar o referido livro, que demorou o tempo de seis meses para cumprir a tarefa.

Nesse sentido, o Tenente Affonso Barrouin requereu que a Câmara viesse a tomar conhecimento de alguns fatos, como os gastos exorbitantes dos cofres públicos e a nomeação de lentes sem o devido concurso público. Solicitou que houvesse uma legislação definitiva para nomear funcionários de instituições de instrução superior e secundária. Defendeu, ainda, que fossem anuladas as nomeações indevidas, porque ele defendia que estas atitudes corrompiam a instrução pública. Encerrou o discurso informando que este assunto seria publicado no jornal “*Gazeta de Notícias*”, e ressaltou que a resolução dessas pendências seria benéfica ao Governo, trazendo repercussões na sociedade, por demonstrar que ele estaria cumprindo, naquela ocasião, com o seu dever.

Após fazer esta exposição, foi apresentado por ele o *Projeto de lei para a reforma do ensino superior e secundário da República do Brasil*. Observa-se que foram poucos os artigos incluídos, um total de oito. No primeiro artigo, deveriam ser revogadas as indevidas nomeações de lentes que ocupavam cargos sem concurso público, tornando-os funcionários de caráter interino. O artigo 2º previa que fossem expostas aos lentes todas as cadeiras vagas. No terceiro artigo, propunha uma nomeação de três membros, designados pela congregação das escolas superiores, para a realização de um regulamento para reformar as escolas de direito de Recife e de São Paulo. Pretendia incluir nelas o “*estudo lógico das sciencias phisicas e mathematicas*”. O artigo 4º previa futuras propostas por parte de diretores, as quais poderiam ser aceitas, desde que não atingisse a liberdade individual e a livre concorrência, e que o Estado cumprisse com a ação de policiá-los moralmente. O artigo 5º ordenava a extinção dos exames preparatórios, devendo ser regulada a entrada de alunos nas instituições por meio de estatutos por eles instituídos. O artigo 6º extinguiu o fim dos privilégios acadêmicos para todos os brasileiros a permissão de novas faculdades de ensino.

Art. 6º. São extinctos os privilégios acadêmicos para todos os brasileiros; e será permittida a criação de quaesquer faculdades de ensino.

Pagragrapho único. As congregações das escolas, por seus directores, legislarão, com a sancção ulterior e legal do Governo, sobre o exercício dos profissionaes estrangeiros no Brasil. (BRASIL, 1919a, p. 6).

Ao que parece, este artigo pretendia aumentar o número de faculdades, bem como controlar a atuação dos profissionais estrangeiros presentes no país. E nos dois últimos artigos determinavam que não houvesse incompatibilidade de nomeações, e a revogação das disposições em contrário. Encerrou a discussão do projeto afirmando que “nada mais póde exigir do estado actual da sociedade, assim como qualquer disposição de menos; seria uma grave lacuna” (BRASIL, 1919a, p. 6).

Conforme a própria nomenclatura desse projeto, pode-se verificar que ele propunha reforma do ensino superior e secundário, ou seja, alterações nas disposições que regulamentavam esses graus de ensino. No entanto, este projeto não teve a adoção de medidas lembradas na Synopse da Câmara, sendo encerrado sem obter aprovação.

No cenário social e político, a discussão sobre o direito de o Estado intervir ou não na educação foi bastante acirrada. E, mediante as necessidades que se apresentaram naquele período em matéria de instrução pública, houve também o debate acerca da criação de um ministério que estivesse voltado apenas às questões que estivessem envolvidas com a educação. Nesse sentido, foi dado início à proposta de uma nova forma de administração, por meio de um órgão público que estivesse direcionado apenas as questões que envolvessem a instrução pública.

Em sessão na Câmara dos Deputados em 18 de setembro de 1894, foi abordada a importância dessa intervenção. A Comissão de Instrução Pública, por meio do Projeto Medeiros e Albuquerque, propôs à Câmara a Criação de um Ministério da Instrução Pública e Bellas-Artes para atender especificamente aos assuntos voltados à educação, diferenciando-se do anterior, o qual cuidava de questões que iam além da instrução pública.

Nessa apresentação, houve muitas críticas referentes à Instrução Pública nos diferentes níveis de ensino. A falta de sistematização e organização eram os

principais problemas. O que justificava a necessidade de intervenção do Governo Central foi expresso da seguinte maneira:

O estado de um dos principais problemas o ensino publico neste momento é o da maior anarchia possível. Não que falem bons professores; não mesmo que deixe de haver programas e regulamentos muito razoáveis; mas o do que há a mais completa ausência é de unidade de ensino, é de systematização ordenada e lógica, de applicação de methodos verdadeiramente pedagógicos. E é necessário para isto um ministro. Não um ministro que, excedido por trabalhos de outra natureza, preste apenas ás cousas de instrucção uma attenta intermittente e inefficaz e deixe correr á revelia o que há de capital, para occupar-se apenas com bagatellas mais do que elle. O que se faz preciso é, ao contrario, uma attenção persistente e vigilante, armada de um forte poder executivo, que interfira directamente, não só na superficialidade dos programmas, como mesmo na sua applicação pratica, nos methodos, na economia intima do ensino. Carece-se de uma autoridade superior, que possa ver do alto os interesses geraes da instrucção: interesses nacionaes e mesmo alguns internacionaes, que só podem ser apreciados por quem saiba despir-se dos preconceitos e interesses mesquinhos de cada congregação. É certo que esta idéia da intervenção do Governo na economia intima do ensino encontra uma geral repugnância. E é forçoso convir que essa sepugnancia se justifica. Justifica-se pelos precedentes, por que até aqui, todas as vezes que essa intervenção se deu, foi deplorável. Ministros, como eram os da antiga pasta do Imperio, por onde corriam os negócios da instrucção, assoberbados de trabalho, escravizados ás exigências politicas, quando voltavam, por acaso, vistas distrahidas para esses assumptos, era sempre para satisfazer um capricho, collocar um afillhado, perseguir um desaffecto (BRASIL, 1919a, p. 176).

O debate sobre a intervenção da União na instrução pública teve grande repercussão. Demonstra um posicionamento não favorável ao diagnóstico apresentado acima. A Comissão de Instrução Pública clamava por um maior comprometimento para com a educação popular, que ultrapassasse os limites da aparência do discurso político e que chegasse às vias de fato para uma concretização de ideais que pairavam nos debates entre os parlamentares.

Ao acompanhar o debate fica evidente que, se por um lado, havia posicionamentos contrários a essa intervenção, por outro, havia aqueles que a defendiam pelo motivo de ser o poder público que contribuía para o ensino

público, a ele deveria também ser conferido o direito de intervir nos assuntos gerais ligados à educação, como, por exemplo, nos métodos e nas teorias que deveriam ser adotados pelos professores. Para esses parlamentares, o Estado não somente tinha o direito de intervir, mas era algo ainda maior, era uma questão de dever.

Contudo, o Projeto Medeiros e Albuquerque teve êxito em suas propostas, sendo aprovado pelo Congresso Nacional, que assim o publicou:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1.º É creado o Ministerio da Instrucção Publica e Bellas-Artes, ao qual incumbe a regulamentar e fiscalizar os institutos de instrucção secundaria, superior e technnica, centralizar e publicar todos os dados estatísticos ou de outra ordem que possam interessar o ensino publico no Brasil.

Art. 2.º Ficam desde logo sob a jurisdicção do Ministerio da Instrucção Publica e Bellas-Artes, além de outros que o Governo pareça útil accrescentar, os seguintes estabelecimentos officiaes:

- a) Escola de Medicina do Rio de Janeiro;
- b) Escola de Medicina da Bahia;
- c) Faculdade de Direito de S. Paulo;
- d) Faculdade de Direito de Recife;
- e) Escola Polytechnnica;
- f) Escola de Minas de Ouro Preto;
- g) Escola Nacional de Bellas-Artes;
- h) Gimnasio Nacional;
- i) Instituto Nacional de Musica;
- j) Instituto Benjamin Constant;
- l) Instituto dos Sursos-Mudos;
- m) Pedagogium;
- n) Museu Nacional;
- o) Archivo Publico;
- p) Imprensa Nacional;
- q) Diario Official (BRASIL, 1919a, p. 202).

Destacam-se os dois primeiros artigos do Projeto Medeiros e Albuquerque, porque neles estão contidas as incumbências dadas ao novo Ministério, destinado a cuidar apenas dos assuntos referentes à instrução pública. A este Ministério seriam designados os níveis de ensino secundário, superior e técnico, cabendo a ele administrar e estabelecer as novas regulamentações destinadas a esses níveis de ensino. No entanto, não houve menção do ensino

primário, apesar de estipular no primeiro artigo decretado pelo Congresso Nacional “ensino público no Brasil”.

Schelbauer (1998), ao abordar a questão da intervenção do Estado na instrução pública, expressa o seu posicionamento da seguinte maneira:

Como se pode observar, a idéia da intervenção do Estado na instrução do povo, apesar de ser fortemente defendida, não sem oposição, parlamentares, ministros e intelectuais da época, não encontrou apoio por parte do Governo Central. Nas falas do trono pouca ou nenhuma referência se tem sobre uma organização geral da instrução pública elementar. No entanto, após a proclamação da República, a corrente de pensamento dominante irá acirrar o debate em favor da intervenção da União, ora direta, ora indiretamente, para promover e difundir a instrução primária, mesmo diante do fato de a Constituição republicana, de 1891, ter mantido a mesma organização do ensino que vigorava durante o Império. (SCHEBAUER, 1998, p. 93).

O debate causou bastante polêmica e controvérsia, e foi marcado por posicionamentos completamente opostos, por um lado, havia posicionamentos a favor da intervenção, por outro lado, as argumentações eram fortes para que não houvesse a participação da União no que tange aos procedimentos políticos para a educação. Machado (2002) ao tratar desse assunto, registrou :

O movimento republicano desenvolveu-se criticando a política centralizadora da Monarquia e a necessidade de dar autonomia às províncias, este era o tema central dos discursos. Em 1881 publicou-se o Programa dos Candidatos Republicanos ,Paulistas. [...] os quais de início afirmavam que eram contrários às revoluções, mas era urgente quebrar as molas da centralização dando autonomia às províncias e municípios. Ao lado dessa questão, destacavam a necessidade de intervenção do Estado na instrução pública e a necessidade de garantias de liberdade de consciência e de cultos. Para tanto, consideravam necessária a abolição do caráter oficial da Igreja sobre o Estado, a adoção do ensino secular, do casamento civil, do registro de nascimento e óbito, da secularização do cemitério. No programa, incluíram a necessidade de transformação do trabalho agrícola, preparando o país para as reformas econômicas, políticas e administrativas necessárias. Discutia, assim, a imigração, os contratos de locação de serviços, a criação de bancos, a liberdade de escravos, a naturalização dos estrangeiros, entre outras questões. O ponto

central desse documento era a descentralização do poder, o qual pressupunha a necessidade de modernização da sociedade. (MACHADO, 2002, p. 73-74).

Com base na autora, ocorreram várias mudanças no início do século XX, que tinham como intuito o encaminhamento das discussões políticas do país a um novo rumo. Não foram apenas posicionamentos contrários, eles estavam imbuídos de ideologias que rondavam o pensamento dos intelectuais da época. Nesse sentido, é preciso compreender os motivos, as causas e as consequências destes acontecimentos no cenário brasileiro do início da República.

O próximo projeto, apresentado na sessão de 16 de setembro de 1896, foi o de Francisco Glycerio, determinando a transferência das associações civis e dos institutos de instrução superior para os diferentes estados. Até então, incumbência da União promover os cuidados necessários para o funcionamento desse nível de ensino. Não eram todos os Estados que o Sr. Glycerio se referia em seu projeto, mais especificamente os Estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e São Paulo, os quais possuíam em suas capitais instituições de ensino superior, conforme constava no artigo primeiro. Nos parágrafos subsequentes desse artigo, o autor descreve com detalhes as funções dos Estados escolhidos:

§2º. Os Estados a que forem transferidos os estabelecimentos do ensino superior poderão administrá-los, mantê-los e custeá-los, ou empregá-los se julgarem mais conveniente, é direção da municipalidade da Capital do Estado ou a sociedade que para isso se organizarem, de conformidade com o disposto no art. 2º seus parágrafos.

§3º. Se algum dos Estados se recusar a aceitar a transferência de que se trata este artigo ou, aceitando-a, deixar a todo o tempo de providenciar sobre a manutenção e custeio das escolas superiores, por si ou por meio das municipalidades e sociedades a que se refere o parágrafo anterior, o Governo da União procederá de acordo com o art. 2º § 2º n. 1 desta lei, solicitando do Congresso Nacional os recursos necessários para auxiliar a instituição livre que se formar nos termos do mesmo artigo (BRASIL, 1919a, p. 7).

Este projeto regulamenta sobre as instituições de ensino superior, e define o papel dos Estados, que poderá administrá-las, mantê-las ou encaminhá-las à direção do Município ou, que poderá se organizar e administrar a instituição mediante as normas citadas nos parágrafos acima. Este projeto chama a atenção por vários motivos, dentre eles por apresentar a possibilidade de descentralização do ensino, e até mesmo pela inserção de particulares que poderiam se organizar e administrar os institutos.

Outra questão que leva a uma reflexão foram os critérios utilizados para escolher, dentre os diferentes Estados, onde seriam instaladas as Instituições de nível superior. Os Estados escolhidos deveriam apresentar condições gerais para abarcar o ensino e dar-lhe continuidade. No entanto, mediante a leitura atenta de cada parágrafo, observa-se que havia uma grande preocupação da União, até então a responsável pelas instituições de ensino superior, de que de uma forma ou outra continuasse a controlar esse nível de ensino, realizado por meio de inspeções e de relatórios. Os Estados poderiam se recusar a administrar essas instituições, podendo passá-las às Municipalidades ou, em último caso, até particulares, que teriam auxílio financeiro. O que fica como questão para ser refletida é se houve, de fato, a intenção de descentralizar o ensino, o que implica na desresponsabilização, mesmo que em parte, da União. Compreende-se que, mesmo com algumas mudanças de caráter administrativo ou financeiro, a União não se pautava na “idéia” de descentralização do ensino. Constam ainda no 1º artigo itens que caracterizam como abandono dos institutos de ensino superior nos casos de não haver a esperada manifestação e organização por parte dos Estados ou dos Municípios no período de dois anos.

No 2º artigo, declarava-se a extinção das seguintes faculdades: Medicina e Farmácia, a Escola Politécnica da Capital Federal, o Ginásio Nacional, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Museu da Capital e o Pedagogium. Este artigo segue explicitando algumas incumbências de ordem organizacional dos institutos, como a fiscalização e inspeção deles.

§ 5º. A universidade reger-se-ha livremente quanto á disciplina, planos e programmas de ensino, á sua administração econômica, investidura de seus lentes, nomeação e demissão de seus empregados e aplicação de penas disciplinares aos funcionarios e aos alumnos.

É porém sujeita á inspecção e fiscalização do Governo da União, por intermedio da Superintendencia Geral do Ensino, composta de tres cidadãos, dependente do Ministerio do Interior e subvencionada pelo orçamento federal (BRASIL, 1919a, p. 9).

O artigo 2º, além de apresentar como seria a administração dos níveis de ensino superior, inclui o papel da União, que teria como função inspecionar e fiscalizar essas instituições. Este artigo aborda com precisão quais seriam as competências da União para com as Universidades.

Incumbe especialmente á Superintendencia Geral do Ensino:

a) Inspeccionar e fiscalizar a Universidade do Rio de Janeiro e os estabelecimentos de ensino superior dos Estados, sujeitos ás disposições desta lei;

b) informar sobre as reformas e melhoramentos do ensino, sem contudo intervir directamente no regimen escolar, econômico e administrativo dos institutos.

§ 6º. Os lentes, professores e empregados dos estabelecimentos extinctos que não fizerem parte do corpo docente e administrativo da universidade, e que tiverem direito adquirido na data desta lei á jubilação ou aposentadoria, serão postos em disponibilidade com seus actuaes vencimentos, para serem aproveitados pelo Poder Executivo na Superintendencia Geral do Ensino e em outras funções federaes.

§ 7º. A União emitirá 8.000 acções do valor nominal de 1:000\$ cada uma e de juros de 5% ao anno, destinadas á constituição do patrimônio da universidade. Essas apólices serão inalienáveis e de seus juros, que não poderão sofrer penhora ou embargo, uma décima sexta parte será destinada ao autor de algum livro ou trabalho premiado pela universidade.

§ 8º. A universidade deduzirá de todas as quantias, que por qualquer título receber ou arrecadar uma quota de 10% destinada a constituir o mesmo patrimônio. Essas importancias serão empregadas em apólice da divida pública nacional, que serão inalienáveis (BRASIL, 1919a, p. 9-10).

O artigo 2º propõe uma série de medidas que levaria a União a liberar verbas para investimento nas instituições públicas de nível superior. No entanto, continuaria a ter o poder administrativo dessas instituições. Contudo, parece

haver uma dissonância sobre a questão das verbas destinadas às Universidades. Porque, ao que parece, havia inúmeros problemas a serem resolvidos, com destaque para a parte financeira. E, como entender a proposta do parágrafo 7º, que estipula o valor de uma décima sexta parte dos investimentos gerais vindos da União, que deveria ser destinada ao custeamento de possíveis publicações de obras que estivessem vinculadas às Universidades. No caso, parece que não havia uma centralidade na proposta apresentada. Isto porque, mediante as necessidades mais urgentes e a escassa oferta desse nível de ensino, seria preciso implementar novas instituições públicas de nível superior, bem como mantê-las. A questão que se impõe é como acatar esse pedido, que seria um caso particular e não uma necessidade prática para aquele momento.

O terceiro e último artigo declarava que os diplomas acadêmicos não conferiam nenhum tipo de privilégio, fosse para o exercício de qualquer profissão, fosse para funções públicas. Esta questão dos diplomas parece ser um dos temas bastante debatidos na época, a qual constava em outros debates, que serão posteriormente apresentados. E, conforme consta no documento estudado, este projeto não teve andamento.

Na sessão de 15 de Novembro de 1898, foi discutida uma Emenda apresentada ao projeto de orçamento do Interior com o Parecer da Comissão de Finanças. A ênfase desse debate estava em torno da intervenção do Estado no ensino público e no ensino particular.

A emenda propunha a emancipação das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, a Escola Polytechnica e a Escola de Minas, e autorizava a elas a conversão em sociedades de ensino científico profissional, livre e leigo. A comissão criticou veementemente esta emenda, sob o pretexto de que ela retornava ao que já havia sido rejeitado pela Câmara em outras discussões, mostrava-se completamente contra a abstenção da União no ensino superior.

O autor da emenda obedece á tendência radical que intenta eliminar a intervenção do Estado nos domínios da instrução

como repugnante ás suas funções e á índole dos regimens democráticos, que considera como prejudicial e attentatorio da liberdade e das aspirações modernas o ensino official, e que tem como ideal para que caminham todos os povos e descentralização absoluta do ensino superior que deve ficar livre de toda interferência governamental, entregue exclusivamente aos cálculos, ás incertezas, ás especulações e aos interesses da indústria e da iniciativa particular. Não interpretam, porém, acertadamente, a Constituição, e ao contrario, a fraudam e a deturpam, os que nella buscam argumentos para sustentar semelhantes doutrinas. Nem a letra, nem o espírito do nosso pacto constitucional, amparam tão ousadas e anarchicas aspirações (BRASIL, 1919a, p. 11-12).

A Comissão rejeitou esta Emenda por considerar a sua proposta de abstenção da União no ensino superior uma ideia funesta. Para tanto, recorreu ao artigo 35, § 2º e 3º da Constituição de 1891, que expressava ser esse nível de ensino de competência da União. O terceiro parágrafo é mais explícito em afirmar que a ele compete criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. O posicionamento da Comissão se expressa da seguinte maneira:

[...] o ensino é uma questão do Estado, que este o chama a si, cria-o, superintende-o, fiscaliza-o, argumenta-o com o apoio dos mais abalizados escriptores, publicistas e homens de Estado, liberais ou conservadores, de todas as escolas, em todos os tempos e sob todos os regimes. A tendência geral é para alargar o circulo das atribuições do Estado nos domínios da instrucção; mesmo nos paízes onde mais vivo, mais intenso e mais arraigado é o sentimento da autonomia local e individual, caminha-se para a centralização, para a unificação do ensino, sob a superintendência e direcção do poder central (BRASIL, 1919a, p. 13).

Em suma, caberia à União toda a forma de responsabilidade de organização e administração da educação, porque existia o interesse de manter a ordem social, política, econômica, moral e intelectual. Portanto, cabia à União a responsabilidade de ofertar os diplomas, assim como manter o domínio das administrações de ensino. Houve um embate de ideais entre aqueles que escreveram a emenda, considerados liberais, e a comissão julgadora da Câmara, que se posicionava terminantemente contrária à descentralização do

ensino em quaisquer níveis. De toda maneira, este debate possibilita compreender os diferentes posicionamentos dos parlamentares no cenário político, mediante a interpretação e defesa dos diferentes parlamentares sobre o papel da União frente à instrução pública. A Emenda apresentava questões visivelmente contrárias à comissão julgadora da Câmara que a rejeitou.

Na sessão de novembro de 1898, ocorreu a discussão do Projeto Barbosa Lima, seguindo a mesma linha de defesa, mas com algumas peculiaridades, como a solicitação de não haver privilégios na expedição de diplomas das instituições oficiais em detrimento das demais. Mais especificamente, foram os alunos da Faculdade de Direito de São Paulo que reivindicaram alguns direitos ao Congresso Nacional. Esses alunos solicitavam a revogação da Lei n. 314 de 30 de outubro de 1895, que os impediam de cursar simultaneamente as aulas do 4º e do 5º ano.

A discussão repercutiu em outro sentido, foi questionado o fato de o Estado cobrar impostos do proletariado, mas de investir apenas nos cursos de medicina e direito, que formam os profissionais liberais e que são compostos por estudantes que em sua grande maioria fazem parte de um grupo social que, possui seu próprio meio de sustento, ou seja, aqueles que estão à frente das decisões políticas do país. Houve várias críticas sobre tal encaminhamento, sendo até mesmo comparado ao regime colonial do Brasil.

Compreende-se que as discussões desses projetos de lei são importantes na medida em que evidenciam, por meio dos debates parlamentares, como estava sendo pensada a instrução pública, bem como por denunciar as situações em que se encontravam. Alguns desses projetos não tiveram êxito em sua aprovação, contudo ocorreram avanços significativos no campo educacional daquele momento, como a aprovação do Ministério de Instrução Pública, que tinha como incumbência cuidar da grande maioria dos níveis de ensino, bem como das instituições públicas consideradas importantes, como, por exemplo, o Museu Nacional, a Imprensa Nacional e o Diário Oficial.

3. O ENSINO SUPERIOR E SECUNDÁRIO NO INÍCIO DA REPÚBLICA

Este capítulo tem como foco os debates parlamentares acerca do ensino secundário e superior. Para esta discussão será utilizada como fonte primária o 6º volume da *Coletânea Documentos Parlamentares*, que contém alguns dos principais relatórios sobre esses níveis de ensino, tendo como destaque três relatórios e um projeto de lei que propunha a criação de Universidades no Brasil.

O Projeto Azevedo Sodré de 1903 discutia sobre as necessidades de se criar Universidades no início da República, bem como propunha mudanças para melhorar as condições do ensino secundário. Teve como principais preocupações as localidades onde seriam instaladas novas instituições públicas de ensino superior e as condições precárias em que os professores se encontravam.

A respeito dos relatórios, será discutidos o Relatório Dunshee de Abranches de 1905, que apresentou as condições em que se encontravam o ensino superior nos anos iniciais da República. Em seguida, mais dois o relatórios, ambos do Sr. Seabra, sendo um do ano de 1904 e o outro do ano de 1905, que apresentaram as condições dos ensino público secundário.

Contudo, com este estudo, será possível conhecer quais eram as necessidades mais urgentes para aquela época em relação ao ensino público.

Portanto, será possível apresentar as principais discussões acerca da instrução pública, e conjuntamente mostrar um posicionamento diferenciado da maioria dos autores da atualidade que abordam a educação no período da república. Estes, afirmam que os anos iniciais republicanos, os dirigentes do país deixaram a desejar em matéria de educação ofertada à população brasileira. No entanto, os documentos analisados demonstram que mesmo com todas as agitações sociais daquele período ocorreram inúmeras discussões para melhorar o ensino público brasileiro.

3.1 PROJETO AZEVEDO SODRÉ (1903): A CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO INÍCIO DA REPÚBLICA.

O Projeto Azevedo Sodré, de 1903, ficou conhecido também por *Projecto para a Creação de Universidades no Brasil*. Foi elaborado a pedido de José Joaquim Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, e, apresentado à Câmara dos Deputados em 1903, propunha a criação de Universidades no Brasil. O projeto era direcionado ao ensino superior e secundário.

Ele continha o total de quarenta e cinco artigos e duas tabelas que especificavam os vencimentos equivalentes a cada cargo dos funcionários das instituições de ensino. O artigo primeiro apresentou as cidades escolhidas para implantar as universidades:

Art. 1.º Ficam instituídas no Brasil quatro Universidades, com sede nas cidades do Rio de Janeiro, S. Paulo, Bahia e Recife, gozando cada uma delas de personalidade jurídica e de autonomia didáctica, administrativa e disciplinar, sob a vigilância do Estado.

O Estado exercerá esta vigilância sobre a Universidade por intermédio do reitor, nomeado pelo Presidente da Republica, igual vigilância exercerá o Estado sobre cada Faculdade, dependente da Universidade, por intermédio de commissarios especiaes designados pelo Ministerio da Justiça.

O Governo Federal deverá outrosim, quando julgar conveniente, proceder a uma inspecção rigorosa em cada Universidade, designando para esse fim um funcionario graduado do Ministerio da Justiça. A este delegado serão franqueados os livros de escripturação e fornecidas todas as informações solicitadas para que possa formar juízo exacto acerca do estado financeiro da Universidade. (BRASIL, 1919a, p. 386).

Esse artigo especificou as cidades onde seriam as sedes das quatro novas Universidades Públicas. Elas seriam abertas nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife e teriam autonomia administrativa e didática. Estas cidades foram escolhidas, provavelmente por oferecerem condições adequadas, como maior número de pessoas e melhor estrutura social como um todo. Uma das questões fundamentais do primeiro artigo do projeto foi esclarecer a intervenção da União, à qual cabia a incumbência de administrar essas

instituições, realizada por meio do reitor da Universidade e, caso fosse necessário, seriam realizadas inspeções para averiguar como estava sendo gestada a parte financeira dessas instituições.

O artigo 3º especificava que a Universidade do Rio de Janeiro teria cinco Faculdades: Letras, Ciências Físicas e Naturais, Medicina, Jurisprudência, Matemática e Escola de Engenharia. No caso das Universidades de São Paulo, Recife e Bahia seriam provisoriamente incompletas, as quais aproveitariam o mesmo espaço das instituições de ensino superior, que eram mantidas pela União. Nesse sentido, não haveria aumento dos custos para incorporar novos cursos universitários, questão esta bastante enfatizada pelo autor do projeto.

O artigo 4º determinava as funções que as Universidades deveriam cumprir, dentre as quais se destacam:

§ 1.º Ministrar a instrução secundaria e superior por intermédio de suas Faculdades, tendo em mira dar ao ensino um cunho eminentemente pratico e profissional e promovendo ao mesmo tempo, por um estímulo bem conduzido, pela emulação e distribuição de prêmios o progresso das sciencias no Brasil e a constituição de uma litteratura scientifica nacional.

§ 2.º Dispôr sobre o modo pelo qual deve ser dado o ensino nas diversas Faculdades, adoptando os methodos mais efficazes e confeccionando os respectivos regulamentos.

§ 3.º Promover as reformas e melhoramentos que se tornem necessários ao ensino, submettendo-os á apreciação do Governo desde que exijam augmento de despezas por parte da União.

§ 4.º Responder as consultas e pedidos de informações que lhe forem dirigidos por intermédio do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores sobre assumptos que se refiram ás suas funcções e intuitos.

§ 5.º Receber a subvenção dotada pelo Congresso Nacional e as dotações que lhe forem concedidas pelos Estados ou municípios, bem como os donativos particulares.

§ 6.º Zelar pela conservação e progressivo augmento do seu patrimônio.

§ 7.º Organizar annualmente, de accôrdo com a renda do patrimônio e com as subvenções recebidas, um orçamento detalhado para cada Faculdade attendendo ás necessidades do ensino de cada uma dellas e zelando pela rigorosa observância deste orçamento.

§ 8.º Indicar ao Governo os nomes dos profissionaes que devem ser providos nos cargos de professores.

§ 9.º Contratar fora do paiz profissionaes estrangeiros para auxiliares do ensino ou mesmo para professores, quando no

Brasil não forem encontradas pessoas com as necessárias habilitações (BRASIL, 1919a, p. 387).

Nas disposições desse, artigo houve um direcionamento especial ao controle que a União exerceria nas universidades. Para tanto, especificou com detalhes as atribuições que as instituições de ensino superior deveriam realizar, sobretudo em casos que se relacionassem a investimento de verbas públicas. Previa um relatório anual, no qual constaria todas as despesas, bem como a quantia de investimentos recebidos e arrecadados por meio de matrículas de alunos e a porcentagem de investimentos financeiros recebidos da União.

O último parágrafo supracitado chama atenção, por tocar em um assunto bastante relevante para o ensino em geral, a falta de qualificação dos professores para ingressar na carreira acadêmica. Por esse motivo, chegou-se a ser cogitada a possibilidade de contratação de profissionais estrangeiros.

O artigo 8º. do projeto Sodré tratou de regulamentar as instituições de nível superior e secundário particular. Neste artigo, destaca-se um detalhe, o fato de não haver fiscalização por parte da União a essas Faculdades.

Art. 8.º As Faculdades e Escolas de ensino superior fundadas por iniciativa particular ou pelos Governos estadoaes, bem como os estabelecimentos equiparados de ensino secundario, funcionarão livremente sem fiscalização por parte do Governo federal. Ser-lhes-hão mantidos os privilégios de que gozam com respeito á concessão de títulos e diplomas, os quaes no entanto, só darão direito ao exercício profissional após a aprovação em *exame de estado* feito perante uma das Universidades federaes (BRASIL, 1919a, p. 388-389).

Nesse caso, seria concedida liberdade aos particulares na abertura de instituições de nível secundário e superior. Em relação ao currículo das particulares, não haveria mudanças, ou seja, continuaria a vigorar o currículo nelas empregado. No entanto, os alunos que realizassem seus estudos em estabelecimentos privados deveriam passar no final de seu curso por uma prova que seria realizada pelas Universidades Federais. E, somente com a aprovação é que lhes seriam concedido o direito ao exercício profissional.

O artigo 9º prescreve com detalhes o patrimônio que faria parte das Universidades públicas. Destacam-se, ainda inúmeras taxas que seriam cobradas dos alunos com a finalidade de arrecadar verbas para custear as despesas com essas instituições. Assim expressa:

Art. 9.º Cada Universidade terá um patrimônio que será constituído:

I. Pelos donativos e legados que lhe forem feitos, os quaes serão isentos de impostos.

II. Pela subvenção votada pelo Congresso Nacional e pelas dotações concedidas pelos Governos dos Estados ou municípios.

III. Pelos prédios, de propriedade da União em que funcionam actualmente as Faculdades e estabelecimentos que passarem a fazer parte da Universidade.

IV. Pelos prédios que o Governo da União ou dos Estados puderem ceder para a instalação das novas Faculdades.

V. Pelo material de ensino actualmente existente nas Faculdades e institutos, abrangidos pelas Universidades.

VI. Pela importância das multas estipuladas na presente lei.

VII. Pelas taxas de exames pagas pelos alumnos e pelos candidatos e exames de preparatórios.

VIII. Pelas taxas de exame do Estado.

IX. Pelas taxas de exame de habilitação para os docentes livres.

X Pela cota de 20% deduzida das taxas de matricula e inscripção pagas pelos almnos da Universidade em todos officiaes e livres.

XI. Pela taxa de freqüência da biblioteca.

XII. Pelos emolumentos especiaes relativos aos diplomas e títulos concedidos pela Universidade.

XIII. Pelo producto da venda de impressos (programmas de cursos, listas de alumnos, regulamentos, etc.).

XIV. Pela taxa de registros e licenças.

XV. Pelos emolumentos especiaes, relativos a quaesquer títulos de nomeação expedidos pelos reitor ou pelos directores das Faculdades.

XVI. Por emolumentos especiaes relativos a certidões, guias de transferências de uma Uuniversidade para outra, cartões de legitimação, cadernetas de cursos (BRASIL 1919a, p. 389).

Essas inúmeras taxas administrativas cobradas pelas Universidades para emitir certificados ou documentos afins serviriam como meio para arrecadar verbas para o pagamento de despesas relativas à sua gestão. Este procedimento culminaria de alguma maneira para a desresponsabilização da União em ofertar subsídios financeiros às Universidades. Essa situação forçava as Instituições de nível superior pública a buscar meios para suprir a falta de

investimento, necessário ao seu funcionamento. Portanto, eram cobradas taxas para quase tudo que estivesse envolvido com as necessidades de funcionamento dessas instituições. Tais medidas deixaram suas marcas para as gestões futuras das Universidades, ou seja, na medida em que há solicitações de documentos que envolvam o seu nome, como o pedido de atestados, histórico escolar, certificados, dentre outros, há as antigas cobranças de taxas.

Os artigos posteriores continuaram a atribuir funções ao reitor, que deveria encaminhar relatórios à União sobre a gestão da Instituição que fora confiada a este cargo. Os artigos posteriores do Projeto Sodré, definem especificamente às atribuições do reitor da Universidade.

Art. 14. Além das atribuições que serão discriminadas em regulamento especial, compete ao reitor:

I. Representar a Universidade para todos os efeitos da lei.

II. Corresponder-se com o Governo Federal para responder às consultas e pedidos de informações e para inteirar-o do movimento da Universidade e dos factos mais notáveis que nella ocorrerem.

III. Providenciar, dentro da orbita das suas attribuições, ou reclamar do Conselho Universitário providencias para os factos irregulares levados ao conhecimento do ministro pelos commissarios do Governo junto ás Faculdades.

IV. Submeter á aprovação do Governo, no começo de cada anno, o orçamento das despesas da Universidade, organizado pelo respectivo Conselho.

V. Apresentar no fim de cada anno um relatório dando conta do modo pelo qual foram applicadas as verbas concedidas pelo Congresso Nacional.

VI. Dar execução ás deliberações do Conselho Universitario e dar congregações das diversas Faculdades.

VII. Fiscalizar a receita e despesa da Universidade, fazendo executar as tabellas orçamentarias votadas pelo respectivos Conselho (BRASIL, 1919a, p. 390).

O artigo 14 especifica as atribuições do reitor da Universidade. Nota-se uma forte preocupação com as verbas que seriam investidas na gestão das instituições de nível superior. Ao reitor cabia a responsabilidade de prestar contas à União de como estava sendo a gestão da instituição e, no final de cada ano, apresentar um relatório detalhado das despesas, em especial

aquelas que trariam ônus aos cofres públicos, ou seja, que requeriam investimentos financeiros pagos pela União.

Nessa discussão, é atribuído outro papel das Universidades, que deveriam criar e manter escolas profissionais nos Estados que não tivessem universidades.

Conforme os artigos apresentados, se compreende-se que a União teve o papel de instituir as Universidades e de oferecer-lhes recursos financeiros. Cabia-lhe ainda a função de fiscalizá-las. No entanto, ficaria a cargo das Universidades criarem instituições de ensino técnico, devendo geri-las com as verbas próprias, advindas de taxas administrativas cobradas de seus alunos. Nesse sentido, se, por um lado, a União põe-se na posição de provedora do ensino superior, por outro, deixa a desejar em matéria dos demais níveis de ensino.

Uma leitura atenta de alguns artigos do Projeto Azevedo Sodré fica evidente que, dentre os seus inúmeros artigos, houve a preocupação de não incutir custos à União. Talvez esta fosse a questão de maior importância no debate para a abertura de novas instituições de nível superior que estavam sob a responsabilidade da União administrá-las.

Contudo, era preciso precaver-se para que não ocorressem maiores surpresas no que tangia ao seu custeamento ao longo dos anos. Assim, fazia-se necessário estar sempre acompanhando o desempenho dessas Universidades. Para isso, foi organizado um monitoramento constante de tudo o que pudesse se relacionar a elas. Dessa maneira, haveria constantes fiscalizações, por parte do reitor, integrante da Universidade, bem como por pessoas eleitas pelo Governo Federal.

Os demais artigos definiam as atribuições dos demais setores da Universidade, como as funções da secretaria, dos diretores e professores. Instituiu o período do ano letivo, o valor das taxas de matrícula, enfim, tudo aquilo que correspondia aos procedimentos administrativos.

Azevedo Sodré já havia escrito um projeto de lei anterior a esse, o qual foi apresentado na Câmara. No entanto, mediante suas próprias críticas, escreveu um novo projeto, realizando alterações na primeira versão. Os motivos apresentados por ele são:

Eu fui o primeiro a confessar que o projecto tinha muitas falhas e senões e nem podia deixar de assim ser, attentas as condições particularíssimas que presidiram sua elaboração. A idéia de Universidade entre nós vinha de há muito consorciada com est'outra de installação luxuosa, dispendiosa e quiçá inútil. Fora Ella por diversas vezes sugerida aos nossos governantes que, quando não a repelliam *in limine*, adiam para melhores tempos o seu estudo e consequentemente tentativa de realização. No archivo do Ministerio da Justiça jazia mesmo, sem andamento, um projecto firmado por um nome dos mais prestigiados e laureado na luta dos professorado e da política (BRASIL, 1919a, p. 383).

O autor expunha toda a sua indignação diante de discussões anteriores que abordavam a mesma defesa apresentada por ele. Acreditava que era inaceitável o fato de as Universidades serem vistas apenas como setores luxuosos da sociedade e deixarem de ser vistas pelas contribuições que elas poderiam trazer à sociedade como um todo.

Essas instituições eram as responsáveis pela formação de profissionais, sejam os liberais, sejam aqueles que pretendiam seguir carreira pública ou para o mercado de trabalho, todos tão escassos naquele momento. Na verdade, para ele, existia um preconceito que deveria ser vencido. E mais, queria mostrar que era possível criar universidades sem exorbitâncias nas finanças públicas, ou seja, que tivessem grandes investimentos financeiros. Nesse sentido, defendeu a idéia de que poderiam ser criadas novas Universidades sem que se ultrapassassem as verbas que lhes seriam destinadas. A esse respeito, Sodré declarou que:

Havia mister, pois, antes de tudo vencer aquelle preconceito: provar que se podia levar a effecto a creação de uma Universidade sem gastos luxuosos, sem augmento de despesas e com real proveito para o ensino. Esta preliminar impunha-se imperiosamente: só por meio della seria possível conseguir a acquiescencia do Governo, conquistar a boa vontade da opinião pública e fazer jus á attenção do

Congresso. Curvei-me, pois, submisso, ás exigências do momento e elaborei um plano que, ao em vez de acarreter excesso de despeza para os cofres públicos, devia proporcionar uma economia immediata com tendência a accentuar-se no decorrer dos annos. Mas, como era de prever, tal preocupação tolheu-me de alguma sorte a liberdade, obrigou-me a desamparar os interesses dos professores addidos, a crear certas fontes de renda para o patrimônio, a subordinar á Universidade do Rio de Janeiro as Faculdades dos Estados etc. (BRASIL, 1919a, p. 383).

Sodré justificou que um dos motivos de mudar o seu primeiro projeto foi devido à preocupação em melhorar as condições do professorado que se encontrava desamparado, bem como a situação do ensino. Ressaltou também que precisou fazer alterações nas escolhas das cidades aonde iriam se fixar as Universidades, sendo Bahia, São Paulo e Recife. No entanto, ao refletir melhor, e tendo por inspiração o exemplo das Universidades da Alemanha, modificou o projeto, instituindo as Universidades incompletas.

Para tanto, existiriam as Faculdades Federais e os Institutos de Ensino Secundário e Superior, os quais seriam mantidos pelos Estados. Segundo Sodré, os Governos dos Estados não iriam se opor a essa ideia, o que teria como consequência para a União no custeamento das Universidades Federais. Nesse sentido, o autor argumenta em favor da descentralização administrativa:

A installação destes centros universitarios nos Estados é de considerável alcance para o futuro do ensino secundário e superior no Brasil. A descentralização administrativa, assegurada pela autonomia e amplas prerrogativas de que vão gozar os novos institutos, se coaduna admiravelmente com a nossa organização política; e a unidade do ensino, condição ao meu ver essencial, será garantida pelo regulamento universitário, verdadeiro código de disposições comuns pelo qual se regerão as 4 Universidades federaes. Dispondo cada uma dellas de um patrimônio de fortes productivas de renda, não será difficil ás novas Universidades completarem-se no fim de alguns annos, sem a intervenção do Governo Federal e consequentemente augmento de despesas por parte da União. E destarte o ensino superior e secundário, que arrasta actualmente nos Estados uma vida difficil e acanhada, encontraria meios fáceis e efficazes para o seu desenvolvimento, resultando dahi vantagens que a ninguém é dado contestar. Por outro lado, da existência de 4 Universidades, estabelecendo entre si verdadeira concurrencia no terreno scientifico, há de forçosamente resultar uma salutaz e efficaz emulação muito proveitosa para o ensino (BRASIL, 1919a, p. 384).

Ao realizar o seu trabalho Sodré, buscou incluir medidas para que os cofres públicos não tivessem maiores despesas com a criação e manutenção das Universidades. A sua preocupação em não ocasionar maiores despesas aos cofres públicos era devido às condições precárias em que se encontravam as finanças da União.

Rui Barbosa (1946), então Ministro da Fazenda, apresentou na sessão de 16 de novembro de 1890 uma planilha com as despesas da República dos Estados Unidos do Brasil, que continha um balanço provisório ao Congresso Constituinte, e discutiu sobre a situação financeira em que se encontrava o país. Ressaltou a autonomia dada aos estados, que possuíam suas próprias constituições, os quais, por sua vez, tinham liberdade para criar impostos sobre os seus respectivos territórios.

O Ministro da Fazenda iniciou a sessão lembrando aos parlamentares sobre a importância de se discutir, naquele momento, sobre as finanças do país e, sobretudo, os papéis de cada um deles, lembrando que eles foram eleitos para representarem os interesses daqueles que os elegeram por meio do voto, ou seja, os cidadãos brasileiros. Dessa maneira enfatizou que:

Contribuir para a celebridade destes debates é prestar à nação o serviço mais útil, que ela, na conjuntura atual, poderá receber dos seus melhores amigos, dos seus serviços mais esclarecidos. O interesse supremo da pátria, agora, não está em conquistar, após lucubrações prolongadas e desanimadores, uma constituição irrepreensível, virginalmente pura, idealmente ilibada, que sorria a todas as escolas, e concilie todas as divergências; não está em colher nas malhas da lógica, da eloqüência e do engenho essa fênix das constituições; mas em dar imediatamente ao país uma constituição sensata, sólida, praticável, política nos seus próprios defeitos, evolutiva nas suas deficiências naturais, humana nas suas contradições inevitáveis. Nossa primeira ambição deve consistir em entrar já na legalidade definitiva, sem nos deixarmos transviar pela tentação das lutas da tribuna a essas campanhas parlamentares, cansativas e esfalfadoras, em que o talento se laurea, em que a palavra triunfa, mas em que, as mais das vezes, pouca vantagem se líquida para o desenvolvimento das instituições e a reforma dos abusos. E aqui está porque os membros do Governo Provisório se reservam cuidadosamente nesta questão, se comprometeram entre si à

maior sobriedade nela, e têm mantido até hoje atitude silenciosa. (BARBOSA, 1946, p. 141-142).

Rui Barbosa não cessa em lembrar aos parlamentares sobre as responsabilidades assumidas por eles, que são os representantes do povo e, por isso devem a eles tal fidelidade no que tange à administração do país. Nesse sentido, ele continuou:

Chegados quase ao termo da nossa tarefa, ansiosos por ver-lhes expirar os últimos momentos, ávidos de reconquistarmos a liberdade de cidadãos alheios aos encargos do governo e às responsabilidades da ditadura, não podemos ter outra conveniência, que promover, no bom êxito do projeto, que vos submetemos, senão a que todo o espírito convencido e desinteressado liga à sorte dos princípios, cuja religião abraçou. Mas, aí, na defesa desses princípios, na vindicação das aspirações, associadas a eles, temos, não só direitos inalienáveis, como deveres estritos, que não poderíamos desertar sem covardia, no posto que nos impõem, ao mesmo tempo, os compromissos do mandato popular e as funções do governo revolucionário.

Felizmente, senhores, cabe-nos a fortuna de ver travar-se a maior batalha sobre o projeto constitucional apresentado pelo Govêno Provisório à vossa consideração, no assunto capital, que tem, por assim dizer, absorvidos os primeiros dias do debate: a organização das finanças republicanas (BARBOSA, 1946, p. 142-143).

O Ministro da Fazenda deu explicações a respeito da convocação dos dirigentes para aquela sessão. Ele expôs ao Congresso a urgência de se tratar sobre as finanças públicas do país. Primeiro pela urgência em alavancar os créditos do Brasil, que passava por uma radical mudança administrativa, com os demais países do exterior, visto que o nosso país dependia de uma “simpatia imediata”, conforme suas palavras, no que tangia à relação do país com as negociações com outros países. Rui Barbosa (1946) tinha grande admiração pelo modelo norte-americano de administração do país, o presidencialismo, e por sua estrutura federalista, enfim pela democracia. Essa influência se deveu às várias viagens que fez para outros países.

Com as mudanças ocorridas no país, os outros países viam o Brasil como um país que ainda não estava em equilíbrio e, por isso, tinham receio em travar

relações comerciais, particularmente no que se referia aos empréstimos financeiros. Essa era a visão que os países estrangeiros tinham do Brasil no início da República, e os nossos governantes sabiam disso.

Nós, pelo contrário, nós acabamos de sacudir uma constituição unitária, na qual as províncias se arrastavam oprimidas, afogadas, inertes sob a hipertrofia monárquica. Não tinham vida própria, não se moviam senão automaticamente no mecanismo imperial; eram contribuintes forçadas para a expansão de uma soberania estranha a elas, que as absorvia e nulificava. Abraçando, pois, o sistema federativo, nada podíamos perder: tudo ganhávamos de um dia para outro, equiparando-nos, por uma conquista instantânea, à situação constitucional, a que os estados ingleses da América do Norte, no fim do século dezoito, se submetiam com sacrifício de parte considerável dos seus direitos anteriores.

E, todavia, notai como ali se acolheu essa situação, e como aqui se pensa em receber a nossa. Às repúblicas saxônicas, que depunham a sua soberania, trocando-a, sob a nova constituição, por uma autonomia limitada festejaram o fato da União nascente como princípio de uma era salvadora (BARBOSA, 1946, p. 150-151).

Rui Barbosa não poupou palavras em seu discurso para tecer críticas à centralização da Monarquia. Contudo, argumentou os benefícios de se ter no país uma forma de representação democrática. Nesse sentido, afirmou que, de sua parte, não houve o intuito de plagiar qualquer constituição existente de outro país, mas que o federalismo dos Estados Unidos era um modelo a ser seguido, primeiro pelos princípios democráticos e, segundo, porque este país teve bons resultados com essa forma de administração.

Nós, ao revés, que passamos da centralização imperial a um regime de federação ultra-americana, isto é, que passamos da negação quase absoluta da autonomia ao gozo da autonomia quase absoluta, nós vociferamos ainda contra a avareza das concessões do projeto, que, oferecendo-nos uma descentralização mais ampla que a dos Estados Unidos, incorre, todavia, no vício de não no-la dar tão ilimitada quanto a imaginação sem margens dos nossos teóricos. Queríamos uma federação sem plágio, uma federação absolutamente original, nunca experimentada, virgem, como um sonho de poeta, impecável como uma solução matemática, fechada ao ar livre da realidade, que deve saná-la, impregnando-a no ambiente da União, uma federação, em suma, encerrada implacavelmente no princípio da soberania dos Estados presos à forma federativa apenas penas migalhas deixadas cair das

sobras da sua renda na indigência do Tesouro Nacional. Vêde este abismo entre a solidez prática daqueles saxônicos, educados no governo de si mesmos, que fundavam, a poder de bom senso e liberdade temperada, a maior das federações conhecidas na história, e o descometimento da nossa avidez (BARBOSA, 1946, p. 151).

Entendia Rui Barbosa que o modelo centralizador do período monárquico trazia os mais vastos atrasos no desenvolvimento do Brasil, porque havia o repasse obrigatório das verbas públicas das Províncias para as mãos de um único governante, que, na maioria das vezes, não cumpria com as suas responsabilidades para com as diferentes regiões do país. Essa situação era a causa da principal revolta das Províncias. No entanto, elas não se calaram e demonstraram os seus descontentamentos, que acarretaram as conhecidas rebeliões e revoltas nas diferentes regiões brasileiras.

Acrescenta o autor que o princípio federativo adotado pelo Brasil era um modelo que traria desenvolvimento ao país. Esta era uma de suas principais defesas. Dessa maneira, o país precisava com a maior urgência se organizar para realizar essa proeza. Nesse sentido, era preciso investir na infraestrutura de todo o território nacional. Contudo, para isso era necessária verba, obtida por meio dos mais variados impostos que eram cobrados. E, para fundamentar a sua proposta, ele reportou-se aos países considerados desenvolvidos no que se refere à preocupação que eles tiveram em matéria de investimentos em obras públicas.

É o que se viu, por exemplo, na questão da prerrogativa federal em matéria de obras públicas nos estados. A interpretação estritamente constitucional negava à União o direito de proceder a melhoramentos materiais nos estados, a expensas do orçamento federal. Esse litígio, cuja primeira discussão se deu em 1806, a propósito da construção da estrada entre Maryland e Ohio, dividiu mais tarde os partidos americanos, desde 1830 até 1856, reconhecendo uns e negando outros ao governo central qualquer faculdade de intervenção em matéria de estradas, canais, portos, assim como no tocante à instrução pública (BARBOSA, 1946, p. 153).

Rui Barbosa tomou como exemplo a preocupação que se tinha nos países europeus, em especial ele cita os países norte-americanos, em relação às propostas e discussões para a criação de benfeitorias para o seus povos. Ele, ainda destaca como exemplo a discussão sobre a educação pública, “[...] e hoje uma repartição nacional, consagrada exclusivamente aos interesses da educação popular, o National Bureau of Education, exerce sobre o desenvolvimento do ensino público autoridade bem fazeja e crescente” (BARBOSA, 1946, p. 153).

Para ele, havia nesses países um objetivo, o progresso do país, nos quais era tomada como prioridade a instrução popular, e isso seria a razão do sucesso alcançado. Por conta de Rui Barbosa se pautar com frequência, seus discursos nos exemplos dos países estrangeiros, ele recebeu ferrenhas críticas por parte dos parlamentares, que, em sua grande maioria, acusavam-no de compilar as ideias e modelos de outros países. Contudo, em relação aos debates sobre os direcionamentos no Brasil, o autor expressou da seguinte maneira:

Temos a modéstia de desdenhar o modelo dos Estados Unidos em matéria de federação. E, para justificar esse desdém, não hesitamos em alegar que a constituição americana já conta um século de antiguidade. É quase uma múmia! Mas eu sustento que só a qualificarão desse modo os que a não conhecerem, isto é, (o que vale o mesmo) os que a conhecerem simplesmente pela sua letra e data. A Constituição americana não é uma construção em decadência, corroída pela vetustez secular. É um organismo vivo, um organismo renascente, um organismo juvenil nos seus cem anos de adolescência robusta, um organismo que ainda não cessou de crescer e agitar-se, um organismo cuja fôrça medra continuamente com o perpassar dos tempos. (*Muito bem.*)

Pelo tecido orgânico dos elementos que a compõem, pela natureza evolutiva da combinação que a encarna, pela ação reconstituente do seu poder judiciário, pela sua comunicação interior com as fontes da vida nacional, pelas emendas que a tornam contemporânea a todas as aspirações sucessivas do espírito popular, a constituição americana é, hoje, como em 1789, um modelo da atualidade, um tesouro de experiência, um transunto completo das reivindicações políticas do século dezenove; e não pode deixar de considerar-se, para as nações deste continente, o grande manancial da democracia federativa. (*Apoiados.*) (BARBOSA, 1946, p. 151-152).

Conforme a citação, para se justificar, Rui Barbosa enfatizou que a Constituição dos Estados Unidos era antiga, portanto seus ideais democráticos já haviam sido consolidados, e continuou sua defesa:

[...] essa constituição, onde o princípio federativo se distende até o extremo limite, em que a federação pode ser compatível com a condição das grandes nacionalidades nos países vastos como os Estados Unidos e o Brasil; essa constituição, obra daquela assembléia de semi-deuses, na frase de Jefferson, de uma assembléia composta de gigantes, que nunca se mancharam nos excessos do fanatismo revolucionário, incapaz de criar nada, mas deram ao mundo a mais sábia, a mais feliz, a mais duradoura de todas as combinações liberais criadas até hoje pela inteligência humana, essa constituição recomenda-se especialmente à admiração dos povos pela facilidade com que permite aos americanos interpretar ou restringir as exigências originárias da forma federativa, modificando o desenvolvimento de suas instituições, conforme o várias de certas circunstancias dominantes e as necessidades de consolidação do laço nacional, pela harmonia política e econômica entre os interesses muitas vêzes contraditórios dos estados (BARBOSA, 1946, p. 152-153).

Dessa maneira, o autor elogiou a Constituição dos Estados Unidos e demonstrou aos seus colegas parlamentares as razões pelas quais ele considerava esta Lei, que não somente serviu de modelo ao Brasil, mas aos demais países que se pautaram nesse exemplo de legislação.

Em matéria de educação pública, Rui Barbosa defendeu a descentralização administrativa, que, por sua vez, denotava a desresponsabilização por parte da União, sendo que, conforme a Constituição cabia a ela a tarefa de cuidar do ensino superior. Chegou-se a pensar na ideia de que, após algum tempo de funcionamento das Universidades, elas poderiam custear as suas próprias despesas, por meio de cobranças impostas aos alunos e, assim, poderiam manter-se sem precisar de investimento de verbas advindas da União.

Outra mudança realizada pelo Projeto Sodré era a proposta da criação de escolas preparatórias, as quais não necessitariam de investimentos financeiros por parte da União, tendo as suas despesas custeadas por meio de

contribuições dadas pelos alunos participantes dessa escola. A esse respeito, Sodré argumentou:

Uma outra modificação de inestimável valia feita ao meu projeto é a que confere ás Universidades attribuição para crear escolas preparatórias e profisionaes não trazendo onus visto como para o seu custeamento bastam as contribuições dos estudantes, poderão ser desde logo installadas. Intermediarias entre a escola primaria e a Faculdade de Lettras, são ellas destinadas á instrucção secundária em seus primórdios, devendo abranger mais ou menos os estudantes feitos nos dous primeiros annos do Gymnasio e ainda mais um ensino especial de instrução cívica e moral. Convém que a Universidade receba o estudante em idade relativamente tenra para que com mais facilidade possa amoldal-o ao seu salutar e benéfico regimen disciplinar. A Universidade não é somente um instituto scientifico: deve ser também uma escola de carácter (BRASIL, 1919a, p. 385).

Sodré com essa nova mudança em seu projeto tinha a pretensão de abranger o caráter científico se atribuía à Universidade. Para ele, as instituições de ensino superior deveriam abarcar uma instrução pautada no direcionamento do caráter do indivíduo, que seria realizada por meio dos conteúdos dados na disciplina de Instrução Moral e Cívica. Esta disciplina esteve presente no currículo da Reforma de Instrução Pública de Benjamin Constant de 1890, a qual teve o intuito de disseminar os ideais republicanos, conforme comentado em sessão anterior deste trabalho.

O discurso de Sodré engendrou uma realidade que não fazia apenas parte daquele momento, a falta de investimento de recursos financeiros público destinado à educação. No entanto, não se pode deixar de enfatizar a importância que esse projeto teve nas discussões para a criação das Universidades brasileiras.

De fato, esse foi um dos trabalhos pioneiros levados a debate na Câmara dos Deputados, tendo o seu valor por abordar um tema que discutiu a importância de se levar o ensino superior para os demais Estados brasileiros, bem como o papel que cabia a essa instituição, ou seja, formar profissionais aptos a exercerem as suas funções na sociedade.

Apesar de o Projeto Sodré ter sido discutido pelos parlamentares e de receber o apoio de muitos deles, o projeto, a princípio, por meio da proposta de Sodré, não teve andamento. No entanto, as propostas desse projeto foi retomado por Gastão da Cunha, por meio do Projeto n. 157, que culminou em sua aprova o, criando cinco universidades nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Recife e Belo Horizonte.

Ficaram evidentes as inten es da União ao tentar promover a cria o de Universidades no Brasil, isto porque elas trariam melhorias para a sociedade, que estava em busca de se modernizar e, para isso, precisava da mão de obra de diferentes profissionais para ajudar o país a ingressar em uma nova fase.

Era preciso ainda quebrar a tradi o da elite brasileira de realizar os seus estudos nos países europeus, considerados mais adiantados. E, muito mais que isso, fazia-se necessário criar no recém Brasil República o sentimento patriótico, sendo necessário, para isso, investimento na área educacional para que formasse um maior número de profissionais habilitados para assumir cargos e fazer carreira nos órgãos públicos.

Na verdade, pensava-se que esses investimentos trariam bons frutos para o país. Contudo, o Projeto de Lei de Azevedo Sodré teve importância na medida em que expôs as suas propostas para reformular o ensino secundário e, em especial, o superior, bem como a solicita o para instituir novas Universidades, que teriam a liberdade de gest -las.

E, para a complementa o de suas despesas, poderia realizar cobranças de taxas administrativas para os pedidos de documentos por parte dos alunos. Nesse sentido, deixou marcada uma forma de cobranças presente até os dias atuais, ou seja, deu início a uma forma administrativa a todas as Universidades brasileiras.

3.2 RELATÓRIO DUNSHEE DE ABRANCHES SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1905).

O Relatório de 1905, apresentado ao Ministro J. J. Seabra foi escrito por Dunshee de Abranches, e discutia a situação do ensino superior. Esse documento está incluído no volume 6 de uma das fontes primárias utilizadas para este trabalho, conforme comentado anteriormente. De modo geral, a discussão desse nível de ensino esteve relacionada às necessidades para se implantar o regime universitário e realizar uma reorganização do ensino público.

Abranches iniciou o seu Relatório lembrando algumas passagens do início da Monarquia, em que Dom João VI recusou investimentos para a educação superior doados pelos comerciantes baianos. Estes tinham a pretensão de que a Corte se instalasse em seus territórios, com o objetivo de direcionar aqueles que viviam naquelas localidades e, notadamente, porque traria inúmeros benefícios para as regiões que tivessem Universidades. Nesse sentido, o redator escreveu:

Mallograda, todavia, a primeira revolução colonial, a idéa de se dotar a nossa Patria com um regimen de instrucção capaz de lhe dar impulso a todas as forças vivas, não morreu. A medida que o paiz progredia pela expansão natural da sua própria vitalidade, iam-se multiplicando as tentativas para arrancar-o do obscurantismo espiritual em que procuravam mantel-o. E quando se transferiu a sede da monarchia portugueza para o nosso solo, ao passar Dom João VI com a sua corte pela Bahia, o commercio local reuniu-se para impetrar-lhe a graça de estabelecer ali o governo do Reino; e, entre as vantagens que então lhe proporcionava para que não prosseguisse viagem até esta Capital, offereceu-se para construir, á sua custa, um palácio para a residência real e poz afim de ser applicada á fundação de uma universidade. O monarca lusitano não accedeu ao pedido; e nem ao menos houve por bem dar destino ao patrimônio que lhe depunham nas mãos, determinando a criação de um estabelecimento que poderia tornar-se, breve, o grande foco do progresso intellectual do Brasil (BRASIL, 1919a, p. 240).

Houve um grande esforço da população baiana, especialmente aqueles ligados ao comércio, para que a Corte Portuguesa mudasse o seu destino de chegada e que, ao invés do Rio de Janeiro, resolvesse se instalar na Bahia. No entanto, a mesma vivacidade apresentada pelos baianos, para convencer a Côrte de que aquela era a melhor terra, o melhor lugar para instalar a sede do reino, também era apresentada pelos comerciantes do Rio de Janeiro.

Em relação aos debates sobre a necessidade de implantar Academias, o autor ressaltou o Projeto do Padre Muniz Tavares, que também ocupava o posto de Deputado de Pernambuco. Este projeto pretendia criar uma *Academia Brasileira*, a qual teria praticamente as mesmas matérias oferecidas nas Universidades de Coimbra. Outro projeto de igual cunho social foi apresentado na sessão de 14 de junho de 1823 pelo Deputado Fernandes Pinheiro, que tornou-se mais tarde Visconde de São Leopoldo.

Tão logo que a comitiva real se instalou no Brasil já ocorriam discussões para implementar universidades, questão essa que parecia ter uma certa importância, conforme Abranches escreve: “[...] todos estes factos explicam perfeitamente o aqodamento com que, pouco tempo depois, mesmo antes de se dotar o Império com a sua lei fundamental, já tratavam os legisladores constituintes de decretar a fundação de uma universidade” (BRASIL, 1919a, p. 241).

O redator mencionou um memorial que havia sido mandado elaborar pelo Barão Homem de Mello, quando Ministro do Império, a Joaquim Norberto de Souza e Silva. Este documento resumia importantíssimos debates acerca de medidas que deveriam ser tomadas em matéria de instrução pública. O primeiro relato referiu-se ao primeiro projeto para assentar uma universidade, a qual deveria ser em São Paulo, com argumentos de que essa cidade teria, de modo geral, as melhores condições naquele momento para a realização de tal projeto. O idealizador desse trabalho foi José Feliciano Fernandes Pinheiro, que teve o projeto apresentado à Comissão de Instrução Pública.

Na sessão de 5 de Julho de 1823, o Deputado Gonçalves Gomide cobrou da Comissão o retorno do projeto apresentado por ele anteriormente. Passados

dois meses, o projeto foi retomado. O Deputado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado, relator do projeto, iniciou a discussão do projeto, sendo assinado pela Comissão de Instrução Pública, composta pelos seguintes membros: Desembargador Antonio Velloso Rodrigues de Oliveira, Padre Belchior Pinto de Oliveira, Dr. Antonio Gonçalves Gomide e Manoel J. Nogueira da Gama (Marquez de Baependy). O projeto era pequeno, continha apenas cinco artigos, no entanto, gerou grande discussão sobre o seu conteúdo. Já, na sessão de 27 de agosto de 1823, os parlamentares de diferentes regiões esforçavam-se em defender a implantação das Universidades nas diferentes Províncias do país, conforme Abranches descreve:

Foi longo e caloroso o debate. Tomaram parte os mais conspícuos oradores da nascente tribuna nacional. Elevou-se a discussão á altura de seu assumpto, mas baixou na arena da acrimônia, quando, para encarecer as localidades de que cada um era natural, procurava amesquinhar as localidades que lhe não mereciam as sympatias, com argumentos as mais das vezes fúteis e destituídos de applicação. Assim, dizia um Deputado mineiro que era geralmente reconhecido que na província de Minas Geraes era mais apurado o dialecto do que na de S. Paulo, onde era menos correcto, e que ninguém ousaria negar esta circumstancia era attendivel para a escolha do local onde se devia estabelecer academias. Outro Deputado bahiano, trouxe em reforço de sua argumentação a fertilidade de sua província, onde havia terrenos próprios á cultura da canna, pois dava duas socas e resocas por anno sem geral replantação. Elogiou um terceiro a formosura da cidade de Olinda, o jardim do Eden. Veiu á discussão a riqueza da flora da província do Rio de Janeiro e as suas pedreiras de granito, as quaes haviam concorrido para se duplicar a cidade em poucos anos. A produção do pão-brasil e do algodão de que se ufanava Pernambuco, provava a aridez de seu terreno. A Bahia era um foco de vícios (BRASIL, 1919a, p. 242-243).

Segundo Abranches, foi uma discussão acirrada, com as mais diversas argumentações por parte dos parlamentares envolvidos na questão para convencer a Comissão de Educação de que eram em seus territórios que deveriam ser implantadas as Universidades.

O Deputado Gonçalves Gomide divergiu do posicionamento dos demais colegas, porque, para ele, o que havia sido proposto era a criação de uma universidade que fosse central. No entanto, foi convencido de que seria

necessário mais uma universidade, logo, ele pensou em Minas Gerais, devido ao número populacional mais elevado e que oferecia boas condições para a instalação de novas Universidades naquela região. Cedendo às pressões dos demais parlamentares, novamente o Deputado teve o seu posicionamento modificado. Acabou alterando para três o número total do seu projeto, que resultou em: “[...] uma central para as províncias de Minas Geraes e Goyaz: outra no sul para as províncias de S. Pedro do Rio Grande, Cisplatina e Mato Grosso, e terceira no norte, para as províncias da Bahia, Pernambuco, Maranhão, etc.” (BRASIL, 1919a, p. 243).

Essa mudança foi recebida com entusiasmo, teve apoio de vários parlamentares, dentre eles os Deputados: Sr. Luiz José de Carvalho e Mello, Sr. Francisco Muniz Tavares, Sr. José Arouche de Toledo Rendon, Sr. Pedro de Araujo Lima, Sr. Venancio Henrique de Rezende, Sr. Migual Calmon e o Sr. Nicoláo Vergueiro.

O relator selecionou alguns dos posicionamentos dos parlamentares sobre a escolha das cidades que deveriam ser sede de universidade e fez questão de detalhar da seguinte maneira:

Luiz José Carvalho e Mello achou muito feliz e sábia a deliberação da Comissão, porque, partindo quase pelo meio o Imperio, ficava cada uma parte com a sua unicamente, escolhendo-se para o seu assento as cidades mais aptas pela sua fertilidade, situação vizinha no mar e clima sadio. Modificou, porém, o seu parecer quanto á escolha da cidade de Olinda, por ser pouco abastecida de viveres e estes, portanto, caros. O Deputado Pedro de Araujo Lima lembrou que , á vista da demora inerente a taes creações, se estabelecesse quanto antes na Côrte um curso jurídico provisório debaixo da inspecção do Governo, o qual deveria constar de um curso jurídico propriamente dito e de um outro philosophico. Adheriu a esta proposta o Deputado José Luiz de Carvalho e Mello. Foram de voto que só houvesse uma Universidade, e ésta com sede em São Paulo, os Drs. Candido José de Araújo Vianna, depois Marques de Sapucahy, José Feliciano Fernandes Pinheiro e Caetano Maria Lopes Gama, mais tarde Visconde de Maranguape, sendo este de parecer que nas províncias grandes se estabelecessem academias. Deram preferênciá á Côrte os Deputados José da Silva Lisboa (Visconde de Cayrú), Nogueira da Gama, depois Marquez de Baependy, Souza França, José Martiniano de Alencar, Manoel da Camara Bittencourt e M. Caetano de Almeida e Albuquerque (BRASIL, 1919a, p.243-244).

Ao considerar os diferentes posicionamentos dos parlamentares frente à discussão de escolher as cidades que se encontravam mais preparadas para receber uma instituição superior nos moldes da universidade. Nesse sentido, Abranches ressaltou o posicionamento do Sr. Luiz José Carvalho e Mello que modificou a sua escolha, que era a cidade de Olinda, por considerá-la pouco acessível para a ocasião. Lembrou o pensamento do Deputado Pedro de Araujo Lima, que solicitou a criação do curso de Direito, por considerá-lo importante para a sociedade e recebeu o apoio do Deputado José Luiz de Carvalho e Mello. Como resultado, ficou estabelecido que seria criada apenas uma universidade e esta deveria ser em São Paulo. Em contraposição os Drs. Candido José de Araújo Vianna, José Feliciano Fernandes Pinheiro e Caetano Maria Lopes Gama optaram por estabelecê-las nas grandes províncias.

Outros parlamentares que tiveram destaque na discussão foram: o Deputado José da Silva Lisboa, Nogueira da Gama, Souza França, José Martiniano de Alencar, Manoel da Câmara Bittencourt e M. Caetano de Almeida e Albuquerque, de que a preferência seria para a Côrte.

O tema de discussão causou polêmica na Câmara dos Deputados, tendo andamento com os Deputados Francisco A. Cayaba de Montezuma, da Bahia, e Pedro José da Costa Barros de Minas Gerais, que, de início, defendiam a criação de apenas uma universidade, mas acabaram modificando seus votos. Optaram por uma sede na Bahia e outra em Minas Gerais, por considerá-las polos que ofereciam uma boa estrutura comercial e por haver um grande número de população já estabelecida. No entanto, Costa Barros mudou novamente o seu voto, aderiu pela escolha de duas cidades, São Paulo e Maranhão, por considerar que a população dessas regiões necessitavam de uma universidade, porque muitos dali que queriam estudar acabavam partindo para a Europa. Nesse sentido, eram lugares que apresentavam grande procura por cursos superiores, em especial pela área jurídica. Apesar de terem posições diferentes, ambos acreditavam que seria inadmissível fundar uma universidade na Côrte, porque isso significaria um monopólio, que teria total influência de seus governantes.

O posicionamento do Deputado Costa Barros teve o apoio do Deputado Antonio Luiz Pereira da Cunha, que era a favor da criação de duas universidades, uma no Maranhão e outra na Bahia. Este complementou ainda o debate com a proposta de criação de colégios de ciências naturais nas cidades de São Paulo e *Marianna*, e de uma faculdade de Leis em Olinda. Ao citar a cidade de *Marianna*, outros dois Deputados, o Sr. Lucio SoaresTeixeira de Gouvêa e José Teixeira da Fonseca Vasconcellos, defenderam que deveria ser ela a escolhida para a criação de uma única universidade.

O Deputado Joaquim Manoel Carneiro da Cunha posicionou-se contrário às escolhas acima, e propôs a criação de uma universidade na Paraíba, por oferecer comodidades necessárias para esta implantação. Foi contrário a ele o Deputado Antonio Carlos, este alegou que a cidade era quase deserta e que não haveria de atender aos requisitos mínimos solicitados.

Os parlamentares começavam a ter posicionamentos mais precisos. No entanto, o Deputado José Bonifácio de Andrada e Silva não aderiu a nenhuma das cidades pré-selecionadas e propôs, na sessão de 15 de outubro, à Comissão de Instrução Pública que fosse impressa o *Regimen das Universidades do Brasil*. Este documento foi escrito pelo Diretor da Biblioteca Pública da Côrte, o Dr. Benjamin Franklin Ramiz.

Em uma visão geral, Minas Gerais foi uma das cidades que teve destaque na escolha dos parlamentares. Contudo, após a realização dos debates para escolher a cidade onde seria instalada uma universidade houve a dissolução da Assembléia Constituinte, ficando encerradas essas questões.

Para prosseguir o seu trabalho, o relator Dunshee de Abranches retomou a discussão em 1836, do Ministro do Império, Sr. José Ignácio Borges e de Limpo de Abreu, que o sucedeu após um ano. A discussão girava em torno da necessidade de se implantar universidades no Brasil, com ressalva para os custos que elas trariam.

Nos relatórios de Abranches, ficou nítida a conveniência de haver inspeção nas instituições públicas para se vigiar os conteúdos dados, mediante o conteúdo

expresso nos relatórios. Observa-se que não havia interesse em realizar uma organização unificada para as universidades, visto seguirem considerando as experiências de nações que possuíam esse nível de ensino centralizado, e entendiam que continuar com um ensino subdividido era mais vantajoso. Enfim, escolher uma ou outra cidade para instalar universidades, poderia causar ciúmes provinciais. Conforme exposto no debate anterior, isto não deixou de ocorrer.

Para evidenciar a complexidade desta questão fez uma síntese de projetos apresentados durante o regime monárquico, visando sensibilizar e orientar os legislativos ali presentes.

No ano de 1839, assumiu o Ministro Bernardo Vasconcellos, que tinha posição mais favorável para gerir os assuntos referentes à criação de universidades no país. Para ele, o fato de poder haver divergências na escolha da cidade sede não deveria sobrepor-se aos benefícios que as universidades trariam para o país. Nesse sentido, defendia que era preciso criar um *corpo de universidades no Império*, para trazerem um maior desenvolvimento para a sociedade como um todo. No ano de 1840, o Ministro Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque e, posteriormente, no mesmo ano, Lopes Gama, bem como, no ano de 1843, o Ministro Araújo Vianna foram defensores das mesmas ideias.

Mesmo havendo acirradas discussões frente à criação de universidades, os parlamentares continuavam a propor os seus projetos de lei. Alguns deles foram lembrados por Abranches, o primeiro foi o projeto Castro e Silva:

[...] tão magno assumpto andara arredo, durante mais de quinze annos das sessões do parlamento, quando surgio no Senado o projeto Castro e Silva. Por esse plano de lei era creada uma universidade nesta Capital. Para esse fim seriam a Ella incorporados os cursos annexos ás Faculdades das províncias e o Collegio Pedro II, os quaes, depois de reorganizados, formariam uma *Faculdade de Lettras*. Extinguiam-se também os Cursos Jurídicos de S. Paulo e de Olinda e as Escolas de Medicina desta cidade e da Bahia. Por sua vez as Academias Militar e de Marinha ficariam restringidas ao ensino puramente de suas especialidades. E, com todos esses elementos, seria constituída a Universidade do Rio de Janeiro, sob a denominação de Pedro II, com as Faculdades

de Theologia, Direito, Medicina e Sciencias Physicas e Mathematicas (BRASIL, 1919a, p.248).

Para a discussão desse projeto foram nomeados para fazer parte da Comissão: Marquez de Olinda e os Conselheiros Almeida Torres e Araújo Vianna. A Comissão solicitou algumas alterações para o projeto, mas não teve andamento. No entanto, com algumas diferenças, na sessão de 5 de julho de 1847, as ideias desse projeto foram expressas no projeto de Visconde de Goyana.

Este projeto teve maior amplitude em seus objetivos, uma vez que pretendia realizar uma reforma em todos os níveis de ensino no país, em especial solicitava que fosse criado um regulamento para as universidades. Mesmo sendo um projeto de maior amplitude nacional, não teve andamento. Segundo Abranches o motivo maior desses projetos não terem alcançado os seus propósitos, deveu-se às grandes agitações políticas ocorridas naquele momento no país.

No ano de 1870, quando o Conselheiro Paulino de Souza assumiu a pasta do Império apresentou em sessão na Câmara dos Deputados o seu projeto o qual dava seguimento ao debate da criação de universidades no país. Ao iniciar o seu discurso, Paulino de Souza comentou que realizou um estudo em cada província para saber a situação em que se encontravam cada uma delas em matéria de instrução pública. Este parlamentar lamentou em dizer que era uma situação lastimável, mas que não deveria ser esquecida, ao contrário, era preciso cuidar para promover melhorias. Ele comparou o Brasil com os demais países, dentre eles a Argentina, e observou um quadro desfavorável ao nosso país, que se encontrava nos mais baixos índices de escolaridades daquele momento.

Para ele, o ensino superior era considerado um *adiantamento do espírito humano que levaria ao progresso nacional* e, quanto mais profissionais liberais houvesse, maior seria a concorrência. Haveria então um maior número de profissionais habilitados, o que faria aumentar as possibilidades de escolha do

governo e da sociedade aos serviços por eles prestados. Citou o exemplo da Alemanha, que possuía uma das populações mais ávidas de saber, e que lá havia a oferta do ensino superior para toda a população, sem distinção de poderes econômicos.

O Conselheiro posicionou-se, em relação ao ensino primário, que este deveria ser de caráter obrigatório para todos aqueles que estivessem em idade escolar, quanto ao ensino secundário, defendia que era dever do Estado definir o conteúdo que seria ensinado, seja nas disciplinas de letras ou nas áreas humanas, porque isso significava preparar a mocidade para ingressar no ensino posterior.

No dia 12 de agosto de 1870, foi nomeada uma comissão para tratar do Projeto Paulino de Souza, composta dos Drs. Duarte de Azevedo, Juvencio de Aguiar e Bonifácio de Abreu. As ideias principais do projeto se resumiam em:

I. A criação na Capital do Império de uma Universidade, composta de quatro Faculdades de Direito, de Medicina, de Sciencias Naturaes e Mathematicas e de Theologia. Ao Director de cada Faculdade é incumbida a fiscalização immediata do ensino que nella tiver lugar; ás respectivas congregações, o regimen scientifico. Os directores das Faculdades, com quatro lentes cathedráticos de cada congregação, formarão o Conselho da Universidade, que será presidido pelo chefe della, o inspector geral da instrucção superior. A este conselho compete deliberar sobre a economia e política do estabelecimento e aplicar as penas disciplinares excedentes á alçada do inspector geral. As matérias do ensino serão divididas em classes correspondentes á distribuição scientifica geralmente adoptada; e as cadeiras em secções accomodadas, tanto quanto for conveniente, á classificação das matérias. Lentes oppositores, em numero de dous terços dos cathedraticos e com a metade dos vencimentos destes, os substituirão na regência das cadeiras ou lerão em cursos complementares da secção a que pertencerem, quando desimpedidos. O provimento das cadeiras vagas se fará por concurso (salvo os direitos adquiridos dos actuaes substitutos) entre todos os oppositores e, em falta destes, entre os graduados pelas respectivas Faculdades. É permittido o exame vago das matérias ensinadas em qualquer Faculdade e a collação dos grãos acadêmicos, pagas as contribuições fiscaes, a quem o requerer, o alumno ou graduado em Faculdades estrangeiras (BRASIL, 1919a, 252).

O Projeto Paulino de Souza propunha a criação de uma universidade com sede na capital do Império, com a oferta dos cursos de Direito, Medicina, Ciências Naturais, Matemática e Teologia, que teria fiscalização realizada por meio do Diretor. Seria ainda criado um Conselho para a universidade, composto pelos Diretores e por mais quatro professores, responsáveis pela administração e economia dos estabelecimentos. Foi feita ainda a proposta de criação de outros conselhos voltados ao ensino primário e secundário, expresso da seguinte maneira:

II. A criação de um Conselho Superior de Instrução Pública, pedido pelo Ministro do Imperio e composto do inspector geral da instrução publica primaria e secundaria do município da Côrte e de mais cinco membros nomeados pelo Governo.

A este conselho, instituído para órgão consultivo do Ministerio do Imperio em assumptos do ensino publico, é conferida também a attribuição contenciosa de julgar, salvo a confirmação pelo Governo, os recursos interpostos de decisões sobre matéria de instrução publica.

III. A substituição das aulas preparatórias annexas ás Faculdades de Direito de S. Paulo e do Recife por externatos, nessas cidades e na Bahia, nos quaes se observe e mantenha um curso regular de estudos secundários, segundo o plano do Imperial Collegio de Pedro II.

IV. A criação de estabelecimentos iguaes, a que poderão fixar annexos internatos, em todas as províncias que mantiverem pelo menos uma escola de instrução primária para um e outro sexo em cada parochia e nellas tiverem tornado effectivo o ensino obrigatório para a população de 7 a 15 annos de idade, residente em um circulo traçado pelo raio de um kilometro da sede da parochia.

V. A reorganização do ensino primário e secundário da Côrte, com districtos de inspecção, estabelecimento de uma escola normal primaria e augmento gradual, segundo os serviços prestados, até mais um terço dos vencimentos dos professores (BRASIL, 1919a, 252-253).

Conforme exposto, este projeto abordava o ensino em todos os seus níveis, diferenciando-se dos projetos anteriores. Sua proposta era criar uma Universidade na Capital do Império, oferecendo os cursos de Direito, Medicina, Ciências Naturais, Matemática e Teologia. Instituiu a criação de um Conselho Superior de Instrução Pública, composta pelo inspetor geral da instrução pública primária e secundária e de mais cinco membros que deveriam ser

nomeados pelo Governo. A este conselho caberia julgar questões relacionadas à instrução pública. Nos estudos iniciais, previa o estabelecimento de uma escola normal primária em cada paróquia com o ensino obrigatório de 7 a 15 anos.

Para promover essa reforma foram solicitados ao Ministério equivalente dois créditos, um para a construção do edifício para implantar a Universidade e outro para realizar benfeitorias para o ensino público em geral. A Comissão que acompanhou esse projeto fez ressalvas à sua grandeza, primeiro por instituir um sistema universitário e segundo por oferecer contribuição no ensino primário nas províncias. No entanto, mesmo sendo bem recebido pelos parlamentares e tendo o apoio da Comissão, este projeto não teve êxito na execução das diversas reformas do ensino público.

No entanto, este projeto teve repercussão nas discussões posteriores. Teve, também, o apoio do sucessor do Ministério, o Conselheiro João Alfredo, que defendeu a sua aprovação. Para ele, era um projeto de *alta sabedoria*. Outro parlamentar que apoiou o projeto foi o Barão Homem de Mello, quando Ministro do Império em 1881.

Dunshee de Abranches, ao finalizar seu relatório sobre o ensino superior, ou ressaltou a importância de cada um dos projetos por ele lembrado. Afirmou que o seu objetivo não era fazer uma crítica aos projetos apresentados pelos parlamentares no período do Império, sua pretensão era realizar uma síntese cronológica dos debates sobre esse nível de ensino, e concluiu:

A lição do passado sempre tem sido fecunda para os estadistas e para os bons patriotas; e, desvendando paginas esquecidas, embora tristes e ingratas, de intrução nacional, só almejamos que nellas se inspirem os legisladores republicanos. Taes foram os nossos fins: sejam também os nossos votos e as nossas esperanças (BRASIL, 1919a, p. 255).

As discussões sobre a criação das universidades foi bastante polêmica. Isso nos leva a pensar a importância de uma universidade em uma determinada cidade, tal qual continua a ter nos dias de hoje. O relator, após cumprir o seu

propósito, deixou o convite aos representantes da República para que houvesse inspiração para continuar o trabalho em prol do ensino público, que passava por dificuldades financeiras para a realização de investimentos na manutenção e na criação de novos prédios destinados à educação pública.

De fato, os anos iniciais da República marcaram um cenário em que foram discutidas não somente as organizações políticas e financeiras do país, como também a educação pública. Essa questão pode ser afirmada mediante a análise dos vários projetos apresentados e discutidos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, que é o intuito deste estudo.

Nesse sentido, ao analisar os projetos apresentados conclui-se que, em matéria de educação pública a República não se anulou, ao contrário, foi por meio dos projetos discutidos, aprovados e não aprovados que foi dado para as futuras gerações, em que se inclui a atualidade, um direcionamento para as instituições públicas, em especial as de nível superior. E, mais que isso, foi a partir dessas discussões que houve a criação de muitas das Universidades existentes nos dias de hoje.

Portanto, este estudo comprova que houve um intenso e caloroso debate para direcionar e melhorar a situação do ensino público brasileiro, que pode ser comprovado mediante a análise das discussões em torno das políticas públicas educacionais, sobretudo acerca das atribuições da União para com o ensino superior. Constatou-se a delegação das responsabilidades aos estados federados em suas constituições, que abarcavam de forma diferenciada o ensino primário e o secundário.

Este assunto será abordado no próximo item com maior aprofundamento da situação em que se encontrava o ensino secundário e as propostas apresentadas pelos parlamentares em prol desse nível de ensino.

3.3 RELATÓRIOS SEABRA SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO (1904-1905)

Esta discussão tem como base dois importantes relatórios que abordam a situação do ensino secundário nos anos iniciais da República. Os relatórios são de autoria do Dr. José Joaquim Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, um do ano de 1904 e o outro de 1905. Ambos discutem a necessidade de reformar o ensino secundário e superior, contidos no volume 6 da *Coletânea Documentos Parlamentares*.

O debate em torno do ensino secundário teve repercussão naquele momento, visto que este nível de ensino era o meio para se ingressar no ensino superior. Essa reforma exigia a seriação obrigatória, diferente dos exames parcelados do período do Império, pretendia dar novo sentido aos exames preparatórios e oferecer uma educação para a formação dos futuros cidadãos. Um dos motivos de discutir o fim dos exames preparatórios, que habilitavam os alunos a ingressar nos cursos superiores, e a ênfase no exame de madureza foi porque, com esta obrigatoriedade, os alunos precisariam seguir a ordem de ensino estabelecido, o modelo seriado, não podendo estudar nos cursos sem seguir a devida sistematização.

Cunha (1980, p. 161) evidencia porque era difícil a efetivação de tal medida.

[...] o exame de madureza e a seriação obrigatória do ensino secundário foram tentativas de corrigir esse “desvio”, frustradas ambas pela pressão dos candidatos às escolas superiores que acabaram por conseguir sucessivos adiamentos daquele exame ou a possibilidade de entrarem em qualquer série. Os exames preparatórios, principal alvo das críticas do ensino secundário, continuaram como uma alternativa cada vez mais procurada, frustrando os esforços “corretores”.

O exame de madureza, antes de 1889, era considerado como um exame que comprovava a habilidade dos alunos para encerrar os seus estudos secundários, na República “[...] passou a ser exame de entrada aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades” (CUNHA, 1980, p. 155).

Segundo Vechia (2005, p. 89), os alunos que prestassem seus exames de madureza nos “[...] estabelecimentos estaduais e, posteriormente, nos particulares equiparados dariam os mesmos direitos de matrícula nos cursos superiores que o Exame de Madureza prestado no Gymnasio Nacional”.

O debate em torno do exame de madureza e do modelo de ensino seriado esteve presente na Reforma Benjamin Constant, que os regulamentou como para os alunos do ensino secundário e superior. Nesse sentido, a Reforma de 1890 suprimiu os exames parcelados e, em seu lugar, instituiu o exame de madureza. Esta questão foi tratada por um autor do período:

[...] de 1895 em diante cessarem os exames preparatórios, dispensou os alunos dos cursos particulares dos exames a que o regulamento chamou de finais, sujeitando-os apenas ao de madureza. Assim ficariam esses alunos em maiores condições de *facilidade* que os do estabelecimento oficial tipo, o Ginásio Nacional, os quais teriam de passar por três séries de exames, de suficiência, finais e de madureza. Criado e estabelecido este exame de madureza – que quaisquer que sejam as reformas por vir, deve ser mantido em todo o seu rigor e seriedade – não haveria talvez perigo em conceder aos estabelecimentos particulares o direito de, sob a fiscalização do Estado, procederem eles próprios aos exames finais interiores, do que aliás, mais liberal ainda e, a nosso ver, com algum exagero, os dispensou a reforma do Sr. Benjamin Constant. A concessão desses exames aos estabelecimentos particulares, sem outro termo de aferição de seu valor senão o de uma fiscalização forçosamente falaz como a de seu Congresso em uma lei em boa hora recusada pelo veto presidencial, só poderia concorrer para fazer descer mais, se é possível, o nível dos nossos estudos secundários (VERISSIMO, 1985, p. 17).

Destaca o autor que abordou o fim dos exames preparatórios deu a partir do ano de 1895. A questão foi bastante discutida visto que, eram exames considerados já tradicionais no processo de acesso para o ensino superior. Ficou estabelecido que para ingressar nesse nível de ensino, era necessário prestar o exame de madureza.

Com base em dados estatísticos presentes no relatório de 1904 de sua autoria, o Sr. Joaquim Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, discutiu sobre a reforma do ensino secundário e superior no país. O autor iniciou o relatório

fazendo críticas à instrução pública, mencionada diversas vezes no decorrer de seu trabalho. Comentou que, com passar do tempo, ao invés de haver melhorias, ocorria o contrário. Nesse sentido, Seabra escreveu que:

A questão acha-se pois, collocada no mesmo pé que a encontrei quando redigi o relatório do anno passado; no mesmo pé, digo mal, porque em matéria de instrução pública parece que caminhamos para trás, cada anno volvido representa um passo dado em sentido contrário á evolução natural a que deveríamos obedecer, e este facto, singular e estranho a primeira vista, encontra razão de ser na situação precária e afflictiva que actualmente atravessa o ensino no Brazil (BRASIL, 1919a, p. 209).

Para ele, em relação à educação, tudo continuava como estava antes, nada mudara após alguns anos da apresentação do projeto que visava reformar o ensino secundário e superior. Em sua visão, era algo completamente contraditório, ao invés de haver progresso, por menor que fosse, havia ocorrido exatamente o inverso.

Seabra apresentou exemplos de alguns países da Europa e da América, que cuidavam da instrução pública da melhor forma possível, para isso, não mediam esforços para melhorá-la. Não cessava de tecer críticas em relação à lastimável situação dos níveis de ensino supracitado. Afirmou que:

O estado de inferioridade e decadencia em que se encontram a instrucção secundária e superior no Brazil e de ordem a causar sérias apprehensões a todos quantos se interessam pelo bem-estar e prosperidade do povo, pelos progressos de sua civilização, pelo augmento de riqueza publica, baseado no desenvolvimento progressivo do commercio e da industria, e pelo futuro da nossa democracia (BRASIL, 1919a, p. 210).

Segundo Seabra, “ninguém de boa fé” poderia negar o benefício da instrução pública para o desenvolvimento e a civilização de um povo. Citou os exemplos da Suíça, Holanda e Inglaterra, quanto aos investimentos no ensino público, citando também outros países da Europa e da América, que não poupavam esforços para melhorar o nível de instrução de seu povo, fazendo jus aos méritos recebidos “É elles com justa razão vêem que os destinos de um povo,

o futuro de uma nação dependem mais do grau de instrução que lhe é ministrado do que do poder naval ou militar de que por ventura possa dispor em um momento dado” (BRASIL,1919a, p. 211). Assim, usava como argumento a posição em que se encontravam as nações modernas graças ao seu grau de cultura.

Ele criticou os estudos preparatórios, por entender que “a preocupação dominante no moço que inicia seus estudos preparatórios é obter certificados de exames no menor prazo de tempo possível, para o que emprega todos os seus recursos imagináveis” (BRASIL, 1919a, p. 209). Para ele, ocorria uma busca por instituições que ofereciam os exames de forma mais facilitada, assim, se, em uma instituição, o aluno sentisse certa dificuldade para serem aprovado, logo partiria em busca de outra que fosse menos rigorosa.

Nesse sentido, ele levantou questionamentos sobre a falta de materiais nos laboratórios, necessários aos estudos superiores, e mencionou a situação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no qual o professor de bacteriologia, ao ministrar aula para cerca de 150 alunos, possuía apenas um microscópio. Situação esta enfrentada por outros cursos, como o de anatomia patológica. Levantou a questão da baixa remuneração dos professores, que levou muitos deles a procurar em outros trabalhos uma renda complementar, gerando insatisfação profissional. Seabra proseguiu sua argumentação fazendo uma relação, entre o ensino secundário e o ensino superior. Ao fazer essa relação chamou a atenção para ao exame de madureza:

[...] o ensino secundário acha-se sob a superintendencia dos Governos Federal e dos Estados; os programas são organizados pelo Governo na União sem audiência das faculdades e escolas superiores, o que é um verdadeiro contrasenso. Não se pode contestar a estreita relação que existe entre o ensino secundário e o superior, representando um o grão elementar e o outro o grão completo do mesmo ensino. É de toda a conveniência, pois, que a Universidade desdobre do seu programma a parte elementar de cada um dos ramos dos conhecimentos humanos que tem por fim ministrar, e que verifique si o alumno que deseja seguir seus cursos superiores acha-se convenientemente habilitado naquella parte elementar e essencial (BRASIL, 1919a, p. 216).

O autor tinha preocupação fundamental de substituir a organização atual de ensino, porque para ele apresentava-se *defeituosa e ineficaz* em sua difusão, motivo principal de sua fraqueza. A esta realidade, Seabra submeteu seu projeto a Azevedo Sodré, recém-chegado da Europa, onde estava sendo aplicado um estudo sobre esta questão, a realização de um plano para a *reforma geral do ensino*. Este projeto após passar pela apreciação de Sodré, o qual, de comum acordo com o seu executor, realizou algumas modificações antes de ser apresentado à Câmara dos Deputados.

O relator não se acanhou em encerrar o seu relatório enfatizando mais uma vez as suas precariedades e a necessidade de maior responsabilização do poder público por meio de investimentos para o ensino secundário e superior. Finaliza ele:

Não nos iludamos. A situação actual do ensino secundário e superior no Brasil é afflictiva; não pôde perdurar, sem grave damno para os destinos da nossa Patria. Urge, portanto, que cada um se compenetre da responsabilidade que lhe cabe e envide esforços no sentido de minorar e supprimir o mal que nos consome. A questão está affecta ao Congresso Nacional. Da sua sabedoria, da sua previdência e patriotismo é de esperar, após reflectido estudo da materia, a adopção de providencias que venham reerguer o nivel do nosso ensino, collocando-o em posição compatível com o nosso grão de civilização e com as necessidades actuaes e futuras do paiz (BRASIL, 1919a, p. 218).

No ano seguinte, 1905, Seabra apresentou um novo relatório com o mesmo título do anterior *Reforma do ensino secundário e superior*. Apontou as mesmas problemáticas levantadas no anterior, mas com apreciações mais extensas. Iniciou seu relato afirmando que a instrução pública nacional estava em plena situação de precariedade:

Em os meus precedentes relatorios insisti demoradamente neste assumpto, externando de modo, talvez, um tanto rude, mas franco e sincero, a minha impressão pessoal sobre o estado precário em que se encontra actualmente a instrucção publica no Brasil, e indicando os meios que mais efficaes se me afiguravam para corrigir e melhorar esta situação, que, ao meu ver, não pôde perdurar sem grave damno para o futuro da nossa Patria (BRASIL, 1919a, p. 219).

Encerrou este pensamento afirmando que o *processo de ensino* estava posto e que não havia como fugir da realidade diante dos fatos por ele apresentado, e completou dizendo que “o ensino secundário está a desaparecer de entre nós, si é que ainda existe” (BRASIL, 1919a, p. 219).

Seguiu o seu relatório tecendo críticas ao Ginásio Nacional, estabelecimento modelo, mantido pelo Governo. Para ele, este estabelecimento ministrava um ensino defeituoso, mesmo recebendo recursos do Estado e dispondo de um numeroso corpo docente. Contudo, a falha estaria na má escolha e distribuição das disciplinas, que seguia os modelos mantidos pelas escolas particulares, conforme o relatório que ele havia recebido em janeiro de 1904 do então diretor do estabelecimento supracitado, o Sr. Castello Branco. Nesse sentido, o que ocorria era um grande acúmulo de conteúdo de cada disciplina.

Para Seabra, o ensino secundário era a base para o ingresso ao ensino superior, e necessitava ter uma organização estável e profícua. Ele apontou como estava o encaminhamento das discussões sobre o ensino público no Congresso Nacional, que tinha plena consciência do “[...] estado de anarquia e inferioridade a que nós chegou a instrução secundaria” (BRASIL, 1919a, p. 220).

Segundo Seabra, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, ao buscar “reerguer” o ensino secundário, limitou-se apenas em fazer a inclusão do Projeto José Bonifácio. Em meio á discussão sobre a função do ensino secundário naquele momento, o autor criticou o descaso dado ao ensino secundário. Ele, como autor do relatório, conhecia a verdadeira situação deste nível de ensino. Em seus exemplos registrados, percebe-se que Seabra faz uma analogia ao comparar o grau de importância do secundário com a importância de se exercitar o corpo, questão esta defendida também pelo Filósofo John Locke no século XVII.

O principal escopo da instrução secundaria, é, ninguém o contesta hoje, a formação geral do espírito do adolescente, o desenvolvimento systematico e progressivo das suas faculdades intellectuaes — atenção, memória, observação e

raciocínio. Ella deve, pois, representar com relação ao cérebro o mesmo papel que a gymnastica com relação ao corpo. Esta robustece, desenvolve e vivifica todos os músculos, dá vigor e agilidade aos membros, permittindo áquelle que della fez uso systematico e bem dirigido adquirir força, destreza e resistência para todo e qualquer trabalho material que as vicissitudes da vida lhe reservem no futuro. Da mesma maneira, o joven, dotado de instrucção secundaria solida e bem orientada, levará para qualquer especialidadea que se queira dedicar um espírito esclarecido, faculdades penetrantes e aguçadas, que lhe permittirão fazer, em poucos dias, o que os outros, sem igual preparo, consumirão annos para conseguir. O ensino secundário deve, de modo gradativo e bem coordenado, descortinar ao espírito do adolescente todas as perspectivas, descobrindo-lhe todos os horizontes, exercital-o na observação e comparação, fomentar-lhe a sagacidade na experiência, habitual-o ao raciocínio, ensinar-lhe a expressão, educar-lhe a memória de conservação, tudo isso fornecendo-lhe maior somma possível de conhecimentos úteis e indispensáveis, não a esta ou áquella profissão, mas á vida commum. Com tal objectivo, tornam-se carácter essencial e necessário da instrucção secundaria a generalidade, a extensão; visando desenvolver a intelligencia por meio de um exercício apropriado, que lhe dê vigor e flexibilidade, por meio de uma disciplina sã e delicada, robusta e sutil, enérgica e engenhosa, deve Ella ter tendências um tanto encyclopedicas, dirigir-se ao conjunto, sem ater-se forte e exclusivamente a algumas das partes, ser mais superficial do que profunda, circumscrever-se a uma esphera mais pratica do que theorica, não formar especialistas, nem bacharéis capazes de dissertar de *omni re scibili et quibusdam aliis* (BRASIL, 1919a, p.223).

Seabra postulava que era preciso preparar os jovens para que se acostumem a uma vida de estudos, a qual deveria ser ofertada em melhores condições. Para ele, a atenção, a memória, a observação e o raciocínio eram importantes para o processo de desenvolvimento das faculdades mentais, assim como o exercício físico para o corpo. Nesse sentido, os conteúdos estudados deveriam ter utilidade para a vida no seu cotidiano. Nesse sentido, criticou o Brasil por valorizar o secundário, em especial, como um meio de se chegar ao ensino superior, o qual chamou esse processo de “*uma perfeita indústria de certificados*”. E acrescentou ao ensino um problema social, ainda maior, não havia um carácter de generalidade, ou seja, um ensino, que hoje podemos chamar de democrático, extensivo a todos:

[...] destinada apenas a um grupo social limitado, constituído pelos futuros doutores e bacharéis, não tem a nossa instrucção secundaria o carácter de generalidade e expansão consoante ás

exigências da época, não aproveita nem fornece o conveniente preparo a esse outro grupo social, mais numeroso ainda, representado pelos que se destinam ao commercio, á industria, á agricultura, ao functionalismo publico, etc. (BRASIL, 1919a, p.222).

Ao tratar da importância da instrução secundária, Seabra defendia que ela não poderia e nem mesmo deveria “[...] ter como único objetivo fornecer a habilitação propedêutica necessária á matricula nos cursos superiores; e sempre que se mantiver elle adstricto a esse mister, terá deturpados seus verdadeiros fins e assentará em uma organização defeituosa e improfícua” (BRASIL, 1919a, p. 222).

Uma das problemáticas que se destacou nestas discussões foi a importância de se haver um ensino gradual, que, envolvesse uma organização, com sequência nos níveis de ensino e voltado a todos.

Seabra, em seus relatórios de 1904 e 1905, além de apresentar a situação em que se encontrava o ensino no Brasil, destacou a importância que deveria ser dado ao ensino secundário, por ser ele uma das etapas obrigatórias a ser cumpridas para se chegar ao ensino superior. E, além disso, propôs medidas para organizar a administração desse nível de ensino, promovendo melhorias nas instituições superiores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as discussões parlamentares com enfoque na intervenção administrativa e financeira da União na instrução pública nos níveis de ensino secundário e superior de 1890 a 1905. Para tanto, foram apresentadas as atribuições dos órgãos competentes da União, composto pelo legislativo, o judiciário e o executivo, que constituíam o cenário político das propostas e decisões que direcionaram a sociedade brasileira no início da República.

Ao refletir sobre esse objeto de análise, os debates parlamentares, foi preciso conhecer a situação social e política em que se encontrava o Brasil no fim do século XIX e início do século XX postas naquele período. Dessa maneira, houve a transição da Monarquia para a República, que com ela trouxe mudanças que deram partida a novos rumos ao país, como a secularização dos cemitérios, a reformulação da Constituição, a instituição do casamento civil, o rompimento do Estado com a Igreja Católica, o fim do trabalho escravo e o início do trabalho assalariado, a industrialização do país.

Com o advento da República foi instaurado o presidencialismo, modelo norte-americano para a escolha dos candidatos por meio do voto popular, pautado nos princípios de democracia e federalismo. No entanto, esse direito era negado aos analfabetos, que constituíam a maior parte da população brasileira. Contudo, criou-se um embate para intensificar o ensino público, primeiro porque mediante as novas exigências estabelecidas no mercado seria necessário qualificar os trabalhadores e, segundo, porque era um meio de expressar a igualdade de todos perante a lei.

Esses acontecimentos não se deram naturalmente no país, e nem ocorreram de forma estanque, ao contrário, foi um processo em que se deu a busca para suprir as necessidades apresentadas, ou seja, foi preciso dar novos encaminhamentos à sociedade, tanto no setor civil, administrativo, financeiro, legislativo constitucional, quanto na educação pública.

As ações iniciais decorriam do que estava estabelecido na Constituição de 1891 (Decreto n. 914-A). Em matéria de educação pública, destaca-se o seguinte artigo:

Art. 35 Incube, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1°. velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2°. animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3°. criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4° prover à instrução secundária no Distrito Federal (BARBOSA, 1946, p. 43, 45).

A menção a esse artigo se faz importante na medida em que ele faz referência à educação pública e, por ser responsável pelo direcionamento das demais legislações existentes no país. Contudo, ao que se refere à organização dos estados federados, cabe ressaltar a sua legislação estabelecida por meio do artigo 63 da Constituição de 1891: “Cada Estado reger-se-á pela Constituição e pelas leis que adotar, respeitados os princípios constitucionais da União” (BARBOSA, 1946, p. 85).

O artigo 68 abordava essa questão, mas, de modo mais específico: “Os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos municípios, em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse” (BARBOSA, 1946, p. 91).

Em relação à administração dos diferentes estados, o artigo 5° incumbia “[...] a cada Estado prover as expensas próprias, às necessidades de seu governo e administração; a União, porém, prestará socorros ao Estado que, em caso de calamidade pública, os solicitar” (BARBOSA, 1946, p. 7).

Nesse sentido, as normatizações expressas nesses artigos representaram uma forma de descentralização na administração do país, porque atribuíram

liberdade aos estados, antes Províncias, para legislar conforme as suas constituições, desde que não ferissem aos princípios da Lei Maior.

Essa forma de administração do país teve desdobramentos na instrução pública, pois, o ensino secundário e primário ficou sob a responsabilidade dos estados e, como as diferentes constituições estaduais eram singulares, havia diferenças nas legislações que tratavam desses níveis de ensino. Em alguns casos, o estado repassava a responsabilidade ao município na sua administração e no seu financiamento. Contudo, por conta dessa descentralização política e educacional, os estados apresentavam diferentes situações, que em sua grande maioria encontrava-se em estado de calamidade, conforme as inúmeras menções feitas pelos parlamentares nas discussões dos projetos voltados à educação.

Segundo os documentos analisados, os debates parlamentares e os relatórios sobre a educação pública, havia uma situação de precariedade em todos os sentidos, sejam nas condições dos prédios que eram ministradas as aulas, seja na baixa remuneração dos professores e pela sua falta.

Nas discussões acerca do ensino superior, a União ficou responsável por administrar esse nível de ensino. No entanto, tratou de delegar aos estados a incumbência para administrar e financiar as despesas geradas por essas instituições. Contudo, a União, conforme disposto na legislação, continuaria respondendo pelas questões referentes às faculdades, e, para isso, realizava constantes inspeções e atribuía ao diretor a realização de um relatório anual, no qual deveria constar todos os procedimentos realizados, sobretudo, no que se referisse a questão financeira.

Dessa maneira, paira a dúvida se, de fato, a União assumiu as atribuições dadas pela Constituição daquela época. Uma das hipóteses que se pode dar para esse acontecimento foi porque com a autonomia dada aos estados, mormente na arrecadação de verbas públicas eram cobradas por meio de impostos. Nesse sentido, a União passou a receber um valor muito abaixo de tributos, se comparado com o período monárquico, que, pode-se dizer, obrigava as diferentes províncias a entregar ao poder centralizador alto valor

dos recursos financeiros. Esse foi um dos fatores principais que gerou o descontentamento por parte daqueles que eram incumbidos pelo poder monárquico de administrar as várias regiões do Brasil. Portanto, a União, por lei, era a responsável pela administração do ensino superior por todo o país. E, para garantir a sua legitimidade recorreu aos meios disponíveis, aprovando decretos que desse direcionamento à educação superior, a fim de atender as suas necessidades, que se apresentaram em meio a um contexto social que esteve envolvido as mais variadas mudanças no que tange o direcionamento do Brasil.

Conforme a análise da Reforma de Instrução Pública de Benjamin Constant de 1890 (Decreto n. 981) pode-se concluir que não houve intervenção da União no nível superior porque ela não abrangia esse nível de ensino em todo o território nacional. Contudo, serviria apenas de modelo, podendo ou não ser empreendida pelos demais estados federados. Em relação aos demais níveis, essa reforma esteve direcionada ao ensino primário e secundário no Distrito Federal, e à Instrução Superior, Artística e Técnica por todo o país. O seu propósito fundamental era o de atender as novas exigências estabelecidas na sociedade e preparar a população para exercer a sua cidadania, que levaria ao progresso a sociedade brasileira que passava por várias mudanças conforme comentado anteriormente.

Essa reforma trouxe pela primeira vez na educação pública o ensino gradual, que organizava sistematicamente os diferentes níveis de ensino por séries, ficando assim proibido o aluno de realizar os estudos de uma determinada série sem antes ter cumprido todas as demais de forma sequencial, ou seja, série por série. No entanto, determinou a legislação educacional o fim da obrigatoriedade de ensino.

Esta questão causou polêmica porque feria em um dos mais valores mais valiosos da Constituição Nacional, a democracia. O artigo n.72 da Constituição de 1891 traz no inciso 2º “Todos são iguais perante a lei” (BARBOSA, 1946, p. 99). Já no artigo n. 70, inciso 1º foi retirado o direito ao voto dos mendigos, analfabetos, os praças de pré e os religiosos. Esses ordenamentos baseavam-se no pensamento de que essas pessoas não estavam aptas a cumprir com o

seu papel de cidadão. Contudo, a reforma de 1890 guiou-se pela Lei Maior em vigor, que por sua vez também apresentava contradições. Nesse sentido, como seria possível essa reforma alcançar os seus objetivos, se nem mesmo com a Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879 que instituiu ensino obrigatório foi possível cumprir com o dever de atender a todos no território nacional, como alcanças o resultado almejado sem a garantia de que todos seriam beneficiados?

Sobre esse questionamento alguns autores da atualidade teceram críticas a primeira reforma destinada à educação pública da República, dentre eles destaca-se Mezzari (2001) e Cartolano (1994). Segundo essas autoras, a Reforma de 1890 não atendeu ao seu objetivo porque excluía a obrigatoriedade do ensino, que por sua vez não abrangeria àqueles a quem a reforma se destinou.

Logo após o fim da Reforma Benjamin Constant foi aprovado o Código de Ensino Código Fernando Lobo (1892-1899) por meio do Decreto n. 1.159 de 3 de dezembro de 1892, tendo por objetivo reorganizar o ensino superior brasileiro naquele momento. No entanto, mesmo sendo aprovado por decreto, ocorreram discussões na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, que resultou em mudanças em algumas questões do projeto original, como exemplo a forma de escolha dos diretores das instituições superiores, os quais eram os responsáveis por fazer relatórios sobre o encaminhamento administrativo das respectivas universidades, que seriam enviados à União como forma de manter o controle desse nível de ensino.

Contudo, em meio às discussões sobre o projeto inicial, ele recebeu ferrenhas críticas por parte dos parlamentares, pois ao apresentar novos regulamentos para o ensino superior não se preocupou com as peculiaridades existentes de cada estabelecimento, que ofertavam diversos cursos e, portanto tinham diferentes objetivos no que tange a formação de seus acadêmicos.

Em relação à responsabilidade da União para com esse nível de ensino público, esse Código de certa maneira assemelhou-se a Reforma de 1890 no que se refere a sua abrangência. Pois, como os diversos estados tinham suas

próprias constituições, eles tinham liberdade de incluir ou não as orientações trazidas pelo Código no ensino por eles ofertado.

Contudo, o Código Fernando Lobo estabeleceu que fosse da alçada dos estados a responsabilidade pela criação de novas instituições superiores, mas, caberia à União a função de fiscalizar a administração desses estabelecimentos por meio de relatórios feitos pelos respectivos diretores. Por esse motivo, houve polêmica nesse projeto, em especial na forma de escolha dos dirigentes das instituições superiores.

O início da República foi um período de grande importância para Brasil, porque deixou o seu legado para as futuras gerações, em especial a forma de governo presidencialista, pautada nos princípios democráticos, bem como tantos outros fatos mencionados anteriormente. Foi também importante para a história educacional brasileira, pois houve várias discussões por parte dos parlamentares que culminaram na aprovação de diversas leis, com destaque para as reformas educacionais e os códigos de ensino que deram direcionamento para o ensino superior que estava a mercê das diferentes legislações educacionais. Tendo, na administração das universidades públicas e privadas da atualidade resquícios do Código de Ensino Fernando Lobo, sobretudo, no que se refere a existência dos mais diversos tipos de taxas cobradas por documentos que levam o nome da instituição, sendo esse um dos meios utilizados para a arrecadação de verbas.

Em relação às discussões ocorridas de 1891 a 1898, destacaram-se quatro projetos. O primeiro, Projeto Afonso Barrouin de 1891, que propôs reformar o ensino superior, mas foi rejeitado por um de seus itens que estabelecia a nomeação dos lentes sem antes eles passar por concurso público. Pensa-se que esta proposta foi porque a contratação dos professores por meio de concurso público era muito demorada e, diante da falta desta mão-de-obra e pela necessidade dela nas instituições públicas era urgente.

O segundo, Projeto Medeiros e Albuquerque de 1894, propôs criar um ministério destinado a Instrução Pública e Bellas-Artes, porque um dos principais motivos de não haver eficiência no encaminhamento das políticas

públicas educacionais era devido a falta de organização e sistematização. Dessa maneira, cobrava maior comprometimento por parte dos políticos no que se referia a educação. Este Projeto recebeu diferentes posicionamentos por parte dos parlamentares, que eram contrários os métodos, teorias e, sobretudo, no que se referia à intervenção da União. No entanto, estas desavenças não foram empecilho para o Congresso Nacional aprová-lo.

O terceiro, Projeto Francisco Glycério, de 1896, tratou da regulamentação, em especial a administrativa do ensino superior no que tangia a transferência das responsabilidades da União para os estados e municípios. A ênfase em torno deste Projeto foi referente à questão da descentralização. Muitos dos parlamentares afirmavam que o ensino público não poderia ser considerado descentralizado. Para eles, era a União que deveria ser responsável pela educação pública. No entanto, mediante a precária situação financeira, a União não teria condições de custear essa despesa, transferindo aos estados a responsabilidade de financiar esse nível de ensino. Contudo, fazia inspeções e análise dessas instituições por meio de relatórios feitos pelos diretores.

O quarto foi a discussão da emenda para o Projeto de Orçamento do Interior. O principal debate foi acerca da intervenção da União no ensino público e particular com o pedido de emancipação das faculdades de Direito de São Paulo e Recife, Medicina no Rio de Janeiro e Bahia. Foi polêmica e teve vários posicionamentos contrários, devido apresentar a proposta da União não intervir nestas instituições. Contudo, a emenda foi rejeitada com o parecer da Comissão de Finanças.

A análise das sessões posteriores abrangeu um projeto e três relatórios. O Projeto Sodré, de 1903 se propunha regulamentar o ensino secundário e superior particular sem intervenção da União. Este Projeto passou por discussões, mas não foi aprovado. No entanto, por sua importância, foi retomado por meio do Projeto n. 157 de Gastão da Cunha, sendo aprovado. Este criou cinco universidades nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Recife e Belo Horizonte.

O Relatório Dunshee de Abranches, de 1905 apresentou os problemas mais relevantes enfrentados pelo ensino superior, como a falta de estrutura e direcionamento do ensino, assim propôs que fosse implantado o regime universitário, com o objetivo de reorganizá-lo.

Seabra escreveu dois Relatórios nos anos de 1904 e 1905 sobre o ensino secundário. Neste nível de ensino, a discussão maior era a mudança do objetivo do exame de madureza. Antes de 1889, ele comprovava a habilidade dos alunos para encerrar o ensino secundário, mas, na República, passou a ser o meio utilizado para se entrar nos cursos superiores. Para Seabra, o ensino secundário não poderia ser visto somente como via de acesso para ingressar no nível superior. Nesse sentido, propôs uma reorganização estável e profícua a fim de melhorar as condições do ensino ofertado.

Em fim, conclui-se que, no início da República ocorreram discussões acerca da educação pública, contrariando o pensamento da maioria dos estudiosos desse período, que afirmam que não existiu preocupação em matéria de instrução popular, de modo que ela ficasse esquecida. Contudo, este trabalho comprova que houve grande fomento em relação a este assunto por parte dos parlamentares. No entanto, a mudança da Monarquia para a República trouxe ainda mais agitações na sociedade. Desse modo, foram dadas novas direções para o país, tanto nas Leis quanto na educação.

Este trabalho destaca-se, por utilizar fontes primárias ainda pouco estudadas, que tratam sobre variadas gêneses da legislação educacional. Torna-se merecedor de especial atenção pela análise realizada dos diversos debates parlamentares oriundos de projetos e relatórios apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal nos anos iniciais da República. Mostrando, dessa maneira, um olhar diferenciado da maioria dos autores que compreendem esse assunto de forma negativa. Para eles, os dirigentes do país estiveram voltados a outros assuntos, mais precisamente de ordem normativa e administrativa, tendo pouca ou quase nenhuma preocupação com a instrução pública. Contudo, por meio deste estudo, entende-se que os assuntos sobre a educação pública esteve presente entre as várias preocupações dos governantes do Brasil no início da República. Nesse sentido, considera-se este

período um marco, por que, a partir das discussões que ocorreram nele foi possível estabelecer as normatizações do país e, conseqüentemente, na educação pública ofertada naquele período. Devido ao grande número de relatórios, projetos e leis sobre educação constata-se que havia a preocupação com a questão, contudo o problema estava em sua implementação, esbarrando-se na crise financeira do Estado, nos problemas econômicos e nas dificuldades para manter a nova federação unida. A educação entrou no rol “das idéias que não se realizam” como tão bem definido por Scheulbauer (1998).

REFERÊNCIAS

- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república de 1889 a 1930**. 4ª ed. São Paulo: Alfa Omega, 1981.
- BELLO, José Maria. **História da república**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 8. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 977. In: _____. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890a.
- _____. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 980. In: _____. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890b.
- _____. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In: _____. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890c.
- _____. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 982. In: _____. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890d.
- _____. Congresso. Câmara dos Deputados. **Instucção publica (Desofficialização do ensino superior e secundário (1891 – 1918) – Regimen universitário (1892-1918) – Creação do Ministerio da Instrucção Publica (1894)**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1919a. (Documentos Parlamentares).
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Codigos de ensino (1891 – 1901)**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1919b. (Documentos Parlamentares).
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Ensino Primário (1917 – 1928)**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1929. (Documentos Parlamentares).
- BARBOSA, Rui. **A Constituição de 1891**. Obras completas. Vol. VII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da república**. Campinas, SP.: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COMÊNIO, João A. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Coimbra: 1985.

CONDORCET. **Esboço de um quadro histórico do progresso do espírito humano**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1993.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Escravidão e educação: repensando algumas questões históricas**. (Dissertação de Mestrado). UEM, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação – governo provisório do mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Waldemar Martins. **História do direito constitucional brasileiro**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

FREIRE, Felisbelo. **História constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

GAMA, Ricardo Rodrigues. **Dicionário básico de direito**. Campinas, SP: Russell, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Fundamentos históricos e filosóficos da didática. **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. Formação de professores EAD, n. 14. Maringá, PR: EDUEM, 2005.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Léoncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/Fundação Casa Rui Barbosa, 2002.

MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. São Paulo: Ibrasa, 1936.

MEZZARI, Vilma Apda de Souza. **A trajetória pedagógica de Benjamin Constant**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR 2001.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e a república: Reformas Benjamin Constant (1890-1892)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

_____. **A instrução e a república**. V. 1 a 9. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, INEP, 1941-1944.

MONTEIRO, Hamilton M. **Brasil império**. São Paulo: Ática, 1986.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

ROURE, Agenor de. **A constituinte republicana**. Brasília: Senado Federal, 1979.

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

SEKI, Ariella Lúcia S. **Instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant – 1890**. Universidade Estadual e Maringá, Maringá, PR 2008. Monografia de Especialização.

SOUZA, Rosa F. Lições da escola primária. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. **O antigo regime e a revolução**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 1989.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. II – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VERISSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

APÊNDICE

QUADRO I: REGULAMENTAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DE 1891: PRINCIPAIS DECRETOS DO GOVERNO PROVISÓRIO*

DECRETO	DATA	ASSUNTO
n. 01	15/11/1889	Proclamação provisória da forma de governo – República Federativa.
n.04	19/11/1889	Estabelece alguns dos símbolos da pátria brasileira: armas, bandeira, selos e os sinetes da República.
n. 06	19/11/1889	Exigiu o voto censitário, sendo necessário para a participação das eleições o cidadão saber ler e escrever.
n.07	20/11/1889	Atribuiu aos Estados a competência de gestar a instrução pública em todos os graus.
n. 13-A	26/11/1889	Regularização da concessão de naturalização de estrangeiros.
54-B	13/12/1889	Organiza o novo tipo de desenho das moedas utilizadas.
n. 78-B	21/12/1889	O Governo Provisório convoca as eleições e convoca a Constituinte para 15/11/1890. Em 15/09/1890 ocorrem as eleições para os Deputados.
n. 119-A	07/01/1890	Separação da Igreja do Estado.
n.155-B	14/01/1890	Institui os feriados republicanos.
n.165	17/01/1890	Primeira reforma financeira do Governo Provisório, conduzida por Rui Barbosa (conforme Abranches, 1907, Atas e Actos do Gov. Prov. 1907).
n.1.313	17/01/1890	Institui a defesa contra a exploração do trabalho de menores.
n. 171	20/01/1890	Institui o hino nacional e o hino da República.
n.181	24/01/1890	Institui o casamento civil.
n.200-A	08/02/1890	Prevê no art.7, como eleitores, os cidadãos naturalizados brasileiros.
n.213	22/02/1890	Revoga os contratos dos serviços agrícolas.
n.346	19/03/1890	Cria o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

		(Extinto em virtude do art. 10 da Lei 23 de 30/10/1891).
n. 439	31/05/1890	Institui as bases para a assistência à infância.
n.510	22/06/1890	Constituição Provisória da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil (que seria discutida pelos constituintes eleitos).
n.511	23/06/1890	Regulamentação das eleições e seu processo (assinada por Cesário Alvim)-conhecida como dec. do "arrocho".
n.802	04/10/1890	Convocação dos Constituintes às Assembleias Estaduais.
n. 843	11/10/1890	Concede favores ao Banco dos operários.
n.914-A	23/10/1890	Redefinição da Constituição anterior (Decreto n.510). Atribui nova nomenclatura: Constituição dos Estados Unidos do Brazil.
n.1.189	20/12/1890	Complementa o Dec. 802, regulamentando a 1ª eleição das assembleias legislativas.
n.1389	21/02/1891	Equiparação dos Ginásios Públicos Estaduais ao Ginásio Nacional, antigo Colégio Pedro II.

*Foram tomados como referência para a elaboração deste quadro vários autores, como Cury (2001), Freire (1983) e Ferreira (2003).