

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

***INVIABILIDADES REPUBLICANAS*
O PROJETO TAVARES LYRA E SUA PROPOSTA PARA
REFORMA E DIFUSÃO DO ENSINO BRASILEIRO NO INÍCIO DO
SÉCULO XX
(1891-1908)**

LIGIANE APARECIDA DA SILVA

**MARINGÁ
2011**

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

***INVIABILIDADES REPUBLICANAS*
O PROJETO TAVARES LYRA E SUA PROPOSTA PARA
REFORMA E DIFUSÃO DO ENSINO BRASILEIRO NO INÍCIO DO
SÉCULO XX
(1891-1908)**

Dissertação apresentada por LIGIANE APARECIDA DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em 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
2011

LIGIANE APARECIDA DA SILVA

INVIABILIDADES REPUBLICANAS
O PROJETO TAVARES LYRA E SUA PROPOSTA PARA REFORMA E
DIFUSÃO DO ENSINO BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XX
(1891-1908)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado (Orientador)
– UEM

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho – UFU - Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Ednéia Regina Rossi – UEM

Data de Aprovação

28/03/2011

Dedico este trabalho a meu filho Felipe, por acompanhar de “pertinho” este meu projeto de vida e apoiá-lo sempre, com suas palavras infantis e, por isso mesmo, tão animadoras!

A você, meu querido, pelas horas roubadas, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

“Somos aquilo que pensamos, amamos, realizamos, somos aquilo que lembramos.”

(Norberto Bobbio)

A todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na produção deste trabalho.

A meu pai, Antônio Carlos, por ter acreditado tanto!

À minha mãe, Sílvia, pelo amor e apoio desmedidos.

A meus irmãos Gustavo, Janiara e Jaciara, meus companheiros.

À minha amiga Rosilene, pelas trocas enriquecedoras e companhia durante o trajeto.

Às amigas Lucimara, Kelly, Maria, Fernanda, Sarita, Ana Maria, Mayara e Regina, pelo carinho e presença.

À professora Marta, pela correção minuciosa deste trabalho.

À professora Analete, pelo auxílio paciente e imprescindível para que este trabalho tomasse forma.

À professora Ednéia, pelas sugestões feitas durante a entrevista.

À professora Terezinha Oliveira, pelas saudosas aulas de História.

Ao professor Célio, que tem me acompanhado e apoiado há tanto tempo, mesmo que a distância.

Ao professor César, pelas primeiras aulas de iniciação à pesquisa.

Aos amigos que ganhei no decorrer desses dois anos.

Ao Hugo e à Márcia, por nos atenderem sempre com tanta presteza na secretaria.

À Universidade Estadual de Maringá e à CAPES, por possibilitarem as condições e o tempo necessário à produção deste trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca Central da UEM, que me auxiliaram sempre que preciso.

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições significativas.

E, especialmente, à professora Maria Cristina, não somente por ter me acompanhado e ajudado a superar mais este desafio, mas, acima de tudo, pelo ser humano que é, o que fica evidente a todos os que com ela convivem.

A reforma por excellencia no actual momento é a da instrucção pública, problema que deve ser enfrentado com desassombro e resolvido com firmeza. O ensino, tal como existe entre nós, não satisfaz de modo algum, ás naturaes exigencias da hora presente. O que urge é assentar as bases sobre as quaes repouse uma reforma séria e efficaz.

Augusto Tavares de Lyra – 1907

SILVA, Ligiane Aparecida da. **INVIABILIDADES REPUBLICANAS. O PROJETO TAVARES LYRA E SUA PROPOSTA PARA REFORMA E DIFUSÃO DO ENSINO BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1891-1908)**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2011.

RESUMO

Este estudo se define por sistematizar a contribuição do intelectual Augusto Tavares de Lyra (1872-1958) para a organização de um sistema educacional brasileiro, enfatizando um projeto criado com base em suas orientações no ano de 1907, que previa a autorização para o Governo Federal reformar os ensinos secundário e superior e promover o desenvolvimento e a difusão da instrução primária no Brasil. Tendo em vista que esse autor, apesar de ter deixado uma importante contribuição para os estudos sobre a educação brasileira no início do século XX, ainda é pouco conhecido pelos historiadores do país, este trabalho contribuirá para o preenchimento dessa lacuna. Além disso, a fonte documental utilizada também é pouco conhecida, a saber, o Plano Integral de Ensino, que ficou conhecido como Projeto Tavares Lyra, o qual engloba o projeto original e as discussões dos deputados acerca do mesmo entre os anos de 1907 e 1908. Da ideia original do autor às contribuições dos intelectuais da época, uma questão relevante emergiu no decorrer da pesquisa: o papel do Estado em relação à instrução pública brasileira – sobretudo a primária –, o que se constatou no debate acirrado sobre centralização e descentralização do ensino. As exigências e mudanças que a República trouxera ao país, que almejava disputar no mercado com as nações desenvolvidas, levavam os homens a pensar em uma reforma educacional capaz de viabilizar o crescimento e fortalecimento da nação, embora o movimento contraditório do capital não tivesse gerado aqui as condições necessárias para isso. Além disso, a Constituição de 1891, na qual se pautavam os deputados envolvidos no debate, apoiava-se em princípios liberais que restringiam a ação do Estado em relação à educação pública, o que levou os parlamentares a interpretações e posições divergentes. Optou-se por delimitar o período de abrangência deste trabalho entre os anos de 1891 e 1908, devido ao fato de a primeira Constituição republicana ter sido o documento mais citado e analisado pelos parlamentares envolvidos no embate acerca da reforma proposta. Em 1908, por sua vez, encerram-se as discussões do projeto Tavares Lyra na Câmara dos Deputados, o que o inclui entre os vários projetos elaborados nos primeiros anos da República que não saíram do Congresso. Para discutir essas questões, dividiu-se o trabalho em três partes: a primeira analisa a recorrência de projetos educacionais nos anos iniciais da República; a segunda apresenta a proposta de reforma do Ministro Tavares de Lyra para os ensinos primário, secundário e superior; a terceira examina a repercussão do projeto na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Entende-se que, apesar da emergência da educação pública nos anos iniciais do século XX, esta não se constituía em uma prioridade governamental, visto que a preocupação dos políticos e intelectuais estava mais voltada ao desenvolvimento da indústria nacional, ao equilíbrio da economia baseada na lavoura do café e à organização do Estado republicano.

Por isso, a incidência de projetos educacionais e poucas implementações práticas no período, como é o caso do arquivamento do projeto do Ministro Augusto Tavares de Lyra.

Palavras-chave: Augusto Tavares de Lyra. Documentos Parlamentares. Projeto Tavares Lyra. República. Centralização e Descentralização do Ensino.

SILVA, Ligiane Aparecida da. **REPUBLICAN UNFEASIBILITIES. TAVARES DE LYRA'S PROJECT AND HIS PROPOSAL FOR THE REFORM AND DISSEMINATION OF TEACHING IN BRAZIL AT THE START OF THE 20TH CENTURY (1891-1908)**. 152 p. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá PR Brazil, 2011.

ABSTRACT

Current research systematizes the contribution of Augusto Tavares de Lyra (1872-1958) for the organization of a Brazilian educational system. It comprises a 1907 project based on its presuppositions that foregrounded the reform of high schools and faculties by the Brazilian government and promoted the development and the dissemination of primary schools in Brazil. The present investigation shall be an important asset since the above-mentioned author is still very much unknown among Brazilian historians even though he has left a great number of studies on Brazilian education at the start of the 20th century. The document employed in current research, or rather, the Teaching Integration Plan, also known as Tavares de Lyra's Project, is also scantily known. The Plan comprises the original project and the parliamentary discussions on the theme between 1907 and 1908. During research work, a relevant issue has been raised which originated from the author's original idea to the contributions of intellectuals of the period: the role of the State with regard to Brazilian public teaching, especially teaching in primary schools, brought forward in the highly polemical debate on the centralization and decentralization of teaching. The exigencies and the changes that the proclamation of republicanism brought to Brazil, with its strife for competition with developed nations, made people debate on an educational reform that would make feasible the nation's growth and development, even though the contradictory flux of capital did not produce the necessary conditions for the materialization of such an aim. Further, the 1891 constitution, on which the people's representatives based themselves, was propped by liberal principles that restricted the State's activities with regard to public education. In fact, this led parliamentarians to divergent interpretations and positions. The period under analysis comprises 1891 and 1908, due to the fact that the first republican constitution was the most referenced and discussed document by the people's representatives involved in the discussions on the proposed reform. On the other hand, 1908 marked the closure of discussions on the Tavares de Lyra's project in the House of Representatives and thus it is included among the several projects elaborated during the first years of the republic which did not pass in Congress. The thesis has been subdivided into three parts: the first part analyzes the recurrence of educational projects during the first years of the Brazilian republican period; the second part comprises Tavares de Lyra's reform proposal for the primary, secondary and higher schools; the third part examines the repercussion of the project within the House of Representatives and the Brazilian Senate. In spite of the emergence of public education in the early years of the 20th century, it was actually not a government priority. This was due to the fact that the politicians' and intellectuals' concern was more inclined to the development of the national

industry, to an economical equilibrium based on coffee plantations and to the organization of the republican State. This is the reason why a high incidence of educational projects coexisted without any practical implementations during the period. In fact, Augusto Tavares de Lyra's project was removed from the government agenda.

Keywords: Augusto Tavares de Lyra. Parliamentary documents. Tavares Lyra's Project. Brazilian Republic. Centralization and Decentralization of teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ESTADO E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA. UMA QUESTÃO POLÊMICA	24
2.1. Um período de projetos: a primeira geração republicana e as tentativas de construção de um modelo de Estado	25
3. REFORMA E DIFUSÃO DO ENSINO: O PAPEL DA UNIÃO.....	43
3.1. O projeto Tavares Lyra e sua proposta para o desenvolvimento e a difusão da instrução primária.....	44
3.2. O ensino secundário e a proposta do projeto Tavares Lyra para a superação de uma crise.....	56
3.3. Uma reforma contida. A proposta de Tavares Lyra para o ensino superior ..	66
4. CONTROVÉRSIAS POLÍTICAS. FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS À PROPOSTA	77
4.1. A repercussão do projeto Tavares Lyra na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. O parecer da comissão de instrução	78
4.2. O embate entre parlamentares acerca do projeto Tavares Lyra. As questiúnculas... ..	87
4.3. Personagens de um mesmo cenário: positivistas e liberais frente ao projeto Tavares Lyra	100
5. À GUISA DE CONCLUSÃO SOBRE O ARQUIVAMENTO DO PROJETO TAVARES LYRA	120
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE	136

ANEXO A	146
ANEXO B	147
ANEXO C	149

1. INTRODUÇÃO

Este estudo teve seu princípio no ano de 2006, com o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica cujo objetivo era analisar a Coletânea *Documentos Parlamentares. Instrução Pública*¹, mais especificamente o excerto denominado Plano Integral de Ensino, enfatizando questões referentes ao papel do Estado em relação à instrução primária brasileira no início do século XX. A fonte selecionada para a pesquisa, no entanto, permitiu o levantamento de algumas questões relevantes que deram origem a este trabalho.

Trata-se do primeiro projeto brasileiro, que previa autorização para o Governo Federal reformar o ensino secundário e o superior, além de promover o desenvolvimento e a difusão da instrução primária². O projeto ficou conhecido como “Tavares Lyra”, em homenagem ao seu autor, o Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores³ no Brasil entre os anos de 1906 e 1909, Augusto Tavares de Lyra.

Além da exposição do Ministro, apresentando as diretrizes para a elaboração do documento por uma Comissão de Instrução que seria instalada, essa fonte contém as discussões dos intelectuais e políticos da época acerca do projeto, abrangendo o período de dois anos, a saber, 1907 e 1908. Esses debates, geralmente eloquentes e fervorosos, revelam opiniões divergentes daqueles homens em relação ao ensino, o que torna a fonte elucidativa.

Dos debates registrados, emerge uma questão importante que, certamente, constituiu-se em “pano de fundo” para as discussões dos parlamentares: a

¹ Esta obra reúne mensagens presidenciais e discussões de políticos e intelectuais brasileiros acerca de projetos desenvolvidos no início do período republicano. Os debates foram organizados e publicados pelo **Jornal do Comércio** do Rio de Janeiro entre os anos de 1918 e 1928. A fonte encontra-se disponível no arquivo da Biblioteca Nacional.

² O relator do projeto, deputado Teixeira Brandão, apresenta à Câmara o projeto formulado pela Comissão de Instrução Pública em 11 de setembro de 1907, afirmando ser esse o primeiro projeto a autorizar o Governo a reformar os ensinos secundário e superior e a promover o desenvolvimento e a difusão do ensino primário, o que é confirmado pela fala dos demais deputados no decorrer da obra. (BRASIL, 1918).

³ A partir de 15 de novembro de 1889, as questões relacionadas ao ensino e à cultura do país, de modo geral, passaram à jurisdição do Ministro do Interior, já que o Ministério do Império fora extinto quando da Proclamação da República. Em 1890, com a Reforma Benjamin Constant, cria-se a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Pela primeira vez, um Ministério era dedicado à instrução pública no Brasil, mas sua duração foi efêmera. Em menos de dois anos, foi extinto e a educação voltou à alçada do Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores. (NISKIER, 1995).

polêmica acerca da centralização e descentralização do ensino, pautada em diferentes e pessoais interpretações da Constituição de 1891, o que levou os deputados a se posicionarem como favoráveis ou contrários ao projeto do Ministro. Este, por sua vez, apesar de autor da ideia original, não aparece nas discussões subsequentes, deixando pouco a ser analisado sobre seu posicionamento político.

A conclusão do trabalho de iniciação científica resultou, assim, em algumas perguntas que, naquele momento, não puderam ser respondidas satisfatoriamente⁴. A primeira delas: quem foi Augusto Tavares de Lyra, o mentor desse projeto que gerou tanta controvérsia no Congresso Nacional? Teria tido ele a intenção de organizar um sistema nacional de ensino no Brasil por meio de um projeto de reforma? Quais os motivos que levaram ao arquivamento de sua proposta após a reprovação no Senado Federal? Por que a historiografia brasileira dispõe de tão poucas obras sobre um autor que, ainda jovem, liderou uma discussão educacional envolvendo a intelectualidade da época?⁵

A segunda questão emergiu da análise das discussões dos deputados acerca do projeto. Ora debruçavam-se sobre a proposta de reforma para o ensino secundário e o superior, ora debatiam a necessidade de propagação da instrução primária, envolvidos que estavam com as questões de seu tempo, como o sufrágio universal, a chegada dos imigrantes⁶, a transição do trabalho escravo para o assalariado, o início do processo de industrialização, enfim, as exigências e mudanças que a República trouxera ao país, que almejava disputar no mercado com as nações desenvolvidas, embora o movimento contraditório do capital não

⁴ O trabalho de iniciação científica citado restringiu-se a analisar o papel do Estado em relação à difusão da instrução primária no início do século XX, utilizando a fonte mencionada como objeto de estudo. Não foi possível, no entanto, devido ao tempo disponível, um maior aprofundamento em relação à vida e obra do autor, às reformas nos demais níveis de ensino, nem tampouco a uma análise das discussões e do posicionamento dos deputados envolvidos.

⁵ Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica, que detectou a ausência de trabalhos de pesquisa e artigos de revistas nacionais e estrangeiras relacionados ao tema. Observou-se, também, a existência de poucas obras do próprio autor disponíveis nas bibliotecas e nos arquivos mais relevantes do país. Foram encontradas, porém, algumas biografias escritas por familiares do autor, que auxiliaram na pesquisa. Essa ausência de pesquisas atuais dificultou o processo de produção do trabalho, pois os artigos científicos fornecem uma visão atualizada do estado de conhecimento da área a ser estudada, de modo a "iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador". (MAZZOTTI, 2005, p. 26).

⁶ Oliveira Lima, em sua obra **Formação histórica da nacionalidade brasileira** (1997), apresenta um apêndice no qual discute, de forma elucidativa, a questão dos estrangeiros no Brasil. Para o autor, o fenômeno da imigração teria favorecido significativamente o desenvolvimento do país.

tivesse gerado aqui as condições necessárias para isso⁷. Conforme Moraes (2000, p. 56),

A constituição da classe operária brasileira refletiu o caminho percorrido pela industrialização no país. Traduziu, assim, as contradições inerentes a este processo. De um lado, ela encontrou as condições concretas para o seu desenvolvimento, na medida em que se pôs em um mundo já fabril; de outro, e contraditoriamente, deparou-se com uma restrição estrutural dada pela herança do latifúndio e da economia agro-exportadora.

De qualquer forma, o ponto comum na fala daqueles homens foi, certamente, a medida de intervenção do Estado na educação do país.

Para discutir essa questão-chave, lançada, primeiramente, pelo Ministro Lyra e depois debatida com fervor pelos políticos brasileiros, optou-se por delimitar o período de estudo entre os anos de 1891 e 1908, pelo seguinte motivo: durante todo o processo de embates políticos com vistas à aprovação da proposta, é possível verificar uma preocupação com a interpretação da Carta de 1891, questão causadora de muitas controvérsias entre os parlamentares, devido aos antagonismos partidários dos envolvidos. Em 1908, encerram-se as discussões do projeto Tavares Lyra, que não chega à implementação de fato, o que o inclui entre os vários projetos elaborados nos primeiros anos da República que não saíram do Congresso. Portanto, a datação pretende assinalar esse período “teórico”, no qual o projeto em questão encontra-se inserido, embora, por uma questão metodológica, seja necessário recorrer a acontecimentos que a extrapolam.

Estudar a contribuição de um intelectual e os diálogos que travou com seus contemporâneos em busca de soluções para os problemas que se apresentaram em sua época leva-nos para além dos livros, documentos ou manuais de história. Leva-nos a pensar no homem em seu tempo histórico, empenhado em defender seus propósitos para a sociedade em que vivia. Leva-nos não à crítica acirrada ou paixão desmedida, mas à compreensão de que os sujeitos trabalham e constroem

⁷ Ver **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**, de Analete Regina Schelbauer (1998), texto no qual a autora discute as dificuldades enfrentadas pelo país na transição do trabalho escravo para o assalariado, a chegada dos imigrantes e as demais transformações iniciadas nas últimas décadas do Império, que se estenderam pelo período republicano e se refletiram na educação.

sua existência dessa forma, fazendo a história. Mas, afinal, quem é o intelectual e em que medida ele ajuda a produzir essa história? Qual o grau de autonomia desse sujeito histórico em relação ao grupo social em que vive?

Losurdo (1999) atesta que, a partir da Revolução Francesa, tornou-se possível a existência de sujeitos que pensassem a sociedade de forma menos dependente, não necessariamente subordinada a uma classe social dominante. Isso se deve, segundo o autor, ao fato de o espaço para a opinião pública ter sido ampliado, ou seja, trata-se da abertura que a queda do regime monárquico possibilitara aos indivíduos. Esses sujeitos surgiram como uma nova figura social, capaz não somente de pensar a sociedade, mas também apresentar alternativas para seu desenvolvimento.

Sabe-se que, com os movimentos operários despontados na Europa do século XIX, por meio dos quais os trabalhadores lutavam por um novo projeto de sociedade, os intelectuais acabaram por assumir um papel diferenciado, não mais limitado aos livros e às reflexões filosóficas. Esses novos intelectuais eram homens comprometidos com a política de seu tempo. Em outras palavras, eram homens que tomavam partido. Se, pela aproximação com a classe trabalhadora, era possível conhecer, de fato, as contradições das sociedades industrializadas, era também a partir dela que se encontraria o caminho para a superação da ordem estabelecida, ou seja, filosofia e política deveriam caminhar juntas. (MARX, 1985).

Os intelectuais passam a ser considerados, dessa forma, como sujeitos ligados a um grupo social, vinculados à sociedade e responsáveis pela criação de um projeto específico para ela. (SEMERARO, 2006). No Brasil, entretanto, ainda não era comum a existência de intelectuais “orgânicos”, conforme a concepção de Gramsci (1975), representantes de uma classe e, portanto, independentes e autônomos, engajados e próximos aos problemas sociais, comprometidos com o exercício de funções educativas e políticas que pudessem assegurar o predomínio de seu grupo social sobre os demais. A realidade brasileira do início do século XX, com suas classes sociais em formação, dava ao intelectual um destaque em relação à grande massa da população ignorante. Eram, certamente, homens de seu tempo, mas que o conhecimento e o domínio sobre a linguagem escrita permitiram enxergar além daquilo que lhes era apresentado diante dos

olhos. Para isso, voltavam-se com frequência aos países desenvolvidos, na busca de um projeto de nação que pudesse ser posto em prática em seu país. Esses homens sentiam-se verdadeiramente responsáveis pela consolidação do Estado. Engajavam-se politicamente, posicionando-se a favor ou contra o governo de seu tempo. Militavam, em sua maioria, pela democracia, mas percebiam a dificuldade de organizar uma nação como o Brasil nos padrões liberais ou aos moldes positivistas, o que levava muitos a assumir uma posição mais centralizadora.

Pode-se afirmar que a intelectualidade brasileira, especificamente, se configurou de forma particular. Para Pecaute (1990), os intelectuais brasileiros sempre estiveram comprometidos com o processo de construção da nação. Porém, não o faziam em defesa do povo ou de ideais de justiça, mas porque eram considerados os únicos detentores do saber e portadores da identidade nacional. Estreitamente vinculados às ciências sociais, defendiam a criação de um projeto nacional que promovesse o desenvolvimento do país. “Desse modo, são os únicos, ao lado de certos políticos excepcionais, a se subtraírem à imperfeição e ao atraso e, conseqüentemente, a formar uma camada social com vocação para conduzir a nação ao encontro de si mesma” (PECAUTE, 1990, p. 8).

Este trabalho buscou analisar o intelectual como sujeito capaz de dar consciência e homogeneizar o pensamento do grupo social no qual está inserido, grupo este organizado de acordo com a produção econômica de seu tempo. Assim, cada nova classe criada historicamente necessita de homens que pensem a respeito dela, organizando-a e garantindo que ela se sobressaia em relação à estrutura econômica anterior.

Mas o que distingue, afinal, o trabalho intelectual das demais atividades produtivas desenvolvidas pelos homens na sociedade? Se toda atividade humana exige um mínimo de esforço intelectual para ser realizada, há que se cuidar da distinção entre trabalho intelectual e trabalho não-intelectual, pois como afirma Gramsci (1979), não se pode separar o homem que pensa do homem que trabalha.

Os homens, de uma forma geral, desenvolvem atividades intelectuais que, direta ou indiretamente, contribuem para modificar seu meio, promovendo novas formas de pensar. Os intelectuais, no entanto, canalizam todo seu esforço mental para compreender o mundo que os rodeia e elaborar uma concepção sobre ele,

que vá ao encontro das necessidades de seu tempo. Dessa forma, a diferença entre trabalho intelectual e as demais atividades produtivas, para Gramsci, é apenas quantitativa.

Sob esse ponto de vista, buscou-se compreender a atuação de Augusto Tavares de Lyra como Ministro brasileiro incumbido de formular um projeto educacional, assim como a dos demais deputados que contribuíram significativamente para o debate, manifestando-se favoráveis, contrários ou até mesmo neutros em relação à proposta.

Diante disso, foi fundamental, para o desenvolvimento desta pesquisa, a análise de uma questão que se constitui como fio condutor do trabalho: a Constituição Federal de 1891 e a distribuição de competências em relação ao ensino⁸. Ao conservar as prerrogativas do Ato Adicional de 1834, a Carta assinalava ser o ensino básico de competência de todos os estados da Federação, sem, no entanto, designar a obrigatoriedade do ensino. A instrução pública primária era de competência dos estados e municípios, cabendo à União “animar” o desenvolvimento em geral das primeiras letras. Em relação aos ensinos secundário e superior, cabia à União a tarefa de criar instituições nos estados, sustentar a instrução secundária no Distrito Federal, além de legislar sobre o ensino superior também no Distrito Federal.

Assim, os papéis atribuídos ao Estado geraram, não sem razão, inúmeras polêmicas sobre a intervenção da União na instrução primária, já que se buscava respeitar o direito à autonomia dos estados e municípios, garantido pela mesma lei. No entanto, em meio aos debates relacionados seja ao sufrágio universal, que garantia o direito ao voto à população alfabetizada, seja à necessidade de criar mão-de-obra especializada para substituir o trabalho escravo, seja à formação de uma unidade nacional via educação que promovesse o fortalecimento da nação, ameaçado pelas levas de imigrantes que aqui chegavam, a instrução primária, tão precária e rudimentar no período, colocava-se na ordem do dia como questão elementar a ser debatida entre os representantes do país.⁹

⁸ Ver Fávero em **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988** (2005).

⁹ Apesar de conter discussões dos deputados sobre o ensino secundário e o superior, o Plano Integral de Ensino é bem elucidativo, ao tratar do debate sobre financiamento da instrução primária, revelando a preocupação dos homens da época sobre o tema e a centralidade desse nível de ensino no início do século XX no Brasil, pelo menos no plano teórico. No plano prático,

Nesse sentido, Augusto Tavares de Lyra foi enfático em sua exposição no Congresso Nacional: “[...] não sou dos que pensam que a União está impedida de manter escolas primárias”. (BRASIL, 1918, p. 6). Para ele, era contraditória tal afirmação, já que às iniciativas particulares era dada total liberdade, sem nenhum tipo de restrição ou fiscalização. A palavra de ordem para o Ministro era, portanto, o *acordo* entre a União, os estados e municípios, por meio de subvenções temporárias, desde que não se ferisse a autonomia dos envolvidos.¹⁰

No entanto, a lei era omissa com relação à obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária. O princípio federativo impedia a implementação de um ensino gratuito custeado pelo Estado e o princípio liberal dificultava a obrigatoriedade que, ao ver de muitos, feria a individualidade dos sujeitos. Para estes, defensores do liberalismo, pertencia ao indivíduo a escolha referente aos estudos, ou seja, a oportunidade educacional estava estritamente relacionada com o esforço individual. Para os positivistas, por sua vez, cabia às famílias – e não ao Estado – a responsabilidade sobre a instrução dos filhos.

Essas questões foram geradoras de discussões intermináveis entre os deputados, revelando concepções diferenciadas de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Ora, o advento da República trouxe consigo a organização do Estado, a criação de partidos, a divisão dos poderes, a representação política. O respeito à liberdade de pensamento e expressão são discutidos, além do direito à participação e do discurso da igualdade de oportunidades, embora muitos desses debates não ultrapassassem o campo da teoria e, no caso da educação, como afirma Nagle (1977), as discussões ocorressem no âmbito restrito do Congresso Nacional, pelo menos durante os primeiros anos de República. Para esse autor, após a instalação do novo regime, ocorre uma espécie de esfriamento do “fervor ideológico”, que colocava a educação no centro dos debates, pois a atenção maior voltava-se para a estruturação do Estado, apesar das conhecidas tentativas de reforma

observa-se que o ensino superior destinado a preparar as elites políticas e os profissionais adequados para garantir o domínio das classes dirigentes apresentava-se como prioridade.

¹⁰ O próprio relator do projeto e presidente da Comissão de Instrução Pública, deputado Teixeira Brandão, representante do estado do Rio de Janeiro, reconhece em sua fala as deficiências da proposta do Ministro Lyra, mas adverte que grande parte delas eram justificáveis pela necessidade de adaptação às normas constitucionais, ou seja, a lei não permitia as mudanças da forma como pretendia o projeto (BRASIL, 1918).

educacional. Afirma, ainda, que, nos primeiros quinze anos do século XX, poucos eram os homens públicos que acreditavam e defendiam a escola como via de transformação do pensamento e comportamento das pessoas nos moldes do novo regime, realidade que só se modifica após esse período, quando o Estado passa a tomar medidas mais efetivas pela difusão da instrução, sobretudo da primária.

A afirmativa talvez justifique a inserção do projeto Tavares Lyra entre os vários outros do período que, apesar da polêmica gerada, não chegaram à concretização. Em contrapartida, a fonte revela a existência de muitos personagens preocupados com a educação de seu tempo e otimistas em relação ao papel do ensino na conformação dos sujeitos à sociedade e às mudanças ligadas ao próprio desenvolvimento histórico da produção. Na verdade, pode-se afirmar que houve uma coexistência de regimes políticos nas primeiras décadas do século XX, o que certamente exerceu influência no pensamento e na ação dos intelectuais da época, inclusive no olhar que voltavam para a instrução pública, já que, como afirma Hilsdorf (2006, p. 57), “[...]entre os republicanos há liberais radicais e democratas, mas também muitos liberais não abolicionistas e mesmo homens de mentalidade conservadora.”

Analisar a história sob esse ponto de vista possibilita ao historiador a certificação de que períodos fixos representam apenas marcos e que acontecimentos significativos não transformam a vida e o pensamento dos homens, nem tampouco revolucionam o curso de uma nação de um dia para outro. As ideias, os valores, as crenças, as atitudes, enfim, a própria história humana não se dá senão pelo movimento contínuo, pelo ir e vir de concepções, ideologias, propostas, projetos, debates, que possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos, mas que não têm o poder mágico de causar o esquecimento ou a padronização imediata, por maiores que sejam os esforços empenhados.

Cita-se o exemplo da laicidade do ensino garantida pela Constituição de 1891¹¹. Ela não representou, de forma alguma, uma posição antirreligiosa por

¹¹ “[...] A Constituição vetou a subvenção ou manutenção ou a restrição do exercício de cultos e de crenças. Vetou também o exercício da capacidade eleitoral aos religiosos que prestassem votos solenes de obediência aos seus superiores eclesiásticos. Nesse sentido a Constituição se laiciza, repondo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição “provisória”) e põe o reconhecimento exclusivo do Estado do casamento civil, a secularização dos

parte da escola nem pôde decretar o fim da influência católica no ensino. Em um país com um histórico religioso como o Brasil, isso seria impraticável, mesmo porque a escola não detém o monopólio de instituição educadora da sociedade. Há que se pensar no papel da família, da comunidade, da própria Igreja. A separação entre Igreja e Estado e a laicização do ensino público retiraram da Igreja o monopólio educacional. Ela foi, de fato, enfraquecida, mas a tradição católica se impunha, de modo que os protestantes, apesar do espaço garantido em lei pelo direito à liberdade de pensamento e de crenças, não puderam disputar a primazia da Igreja no campo educacional. (AZEVEDO, 1976).

Situação análoga ocorreu com a proclamação da República, por conta da necessidade de criar diretrizes para que o país pudesse se inserir no conjunto das nações desenvolvidas. Observa-se que houve um esforço para implementar aqui as políticas que estavam funcionando no exterior, especialmente em países de tendência liberal, como os Estados Unidos. Seria a descentralização do ensino um exemplo? Diante da lei imposta, políticos e intelectuais se posicionaram de acordo com as próprias conjeturas. Enquanto alguns queriam o seu cumprimento a qualquer custo em nome da liberdade, outros preferiam aceitar as diferenças e especificidades do país em relação às demais nações, propondo uma educação mais centralizada, ainda que provisoriamente, para fazer o país avançar por meio da instrução.

Este trabalho, portanto, discutirá as questões abordadas. A primeira parte apresenta o período analisado, caracterizando-o como um momento de efervescência de ideias educacionais e poucas políticas públicas implementadas. A segunda apresenta a proposta de reforma do Ministro Tavares de Lyra para os ensinos primário, secundário e superior. A terceira analisa a repercussão do projeto na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, enfatizando os parlamentares que tiveram maior participação e destaque nos debates e sinalizando hipóteses à não aprovação da proposta.

Destaca-se, portanto, a relevância de trabalhos que, assim como este, utilizam como fonte a legislação para vislumbrar aspectos importantes ao

entendimento de nossa história educacional, como afirma Maria Elizabeth Blanck Miguel (2010, p. 5):

A compreensão de diferentes temas que compõem a história da educação brasileira, como o direito à educação, a organização da escola primária pública, a organização e o funcionamento da Escola Normal, apenas para citar exemplos, são possíveis de serem abordados pela via da legislação, quando esta é tomada como mediação jurídico-constitucional na relação educação-sociedade-estado [...].

Se a formulação de um questionamento precede a análise de um documento, entendemos que a problematização é tão importante quanto a própria fonte, que pode ou não responder às questões que lhe são propostas. (ABREU, 2010). Nesse sentido, o Projeto Tavares Lyra, a despeito de seu arquivamento, constitui-se numa importante fonte para os estudos afetos à educação do Brasil nos primeiros anos do século XX.

Para iniciar a discussão, cabe uma interrogação de Arnaldo Niskier (1995, p. 180) acerca da situação educacional brasileira no início da República: “Mudou-se, portanto, a embalagem. E o conteúdo, seria alterado?”

2. ESTADO E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA. UMA QUESTÃO POLÊMICA

Porque, Sr. Presidente, porque hão falhado, uma a uma, todas as tentativas empregadas no sentido de extinguir o terrível morbus que nos infecciona, e cujos funestísimos efeitos sentimos, palpamos e denunciámos? Quaes as causas, Srs. Deputados, da bancarrota vergonhosa de todas as reformas empreendidas e decretadas pelo Governo da Monarchia e pelo Governo da Republica, pelo Governo da União e pelo Governo dos Estados? Esta, senhores, a meu ver, a primeira indagação que devemos fazer, a primeira questão que devemos ventilar, enfrentar e resolver, antes de pormos mãos reformadoras no serviço do ensino.

Deputado Virgílio de Lemos – Sessão do dia 29/10/1907

O objetivo deste capítulo é apresentar o período no qual o Projeto Tavares Lyra foi engendrado, caracterizando-o como uma época de intensas discussões educacionais e formulações de propostas, mas de poucas implementações em âmbito prático.

A análise das transformações ocorridas no Brasil com a proclamação da República leva-nos a verificar que o ensino, em governos democráticos, assume um papel de destaque nas proposições políticas, devido às condições impostas pela sociedade em relação à participação popular nos destinos da nação.

A proposta do Ministro Tavares de Lyra é inserida em meio às discussões de intelectuais e parlamentares, que buscaram, por meio de reformas educacionais, levar o país ao progresso almejado, formar os cidadãos necessários a um país em vias de desenvolvimento, forjar uma identidade nacional que ainda não existia entre nós, além de preparar os sujeitos para o trabalho e a defesa da pátria em tempos de imperialismo.

Com relação à política vigente, destacou-se a preeminência das oligarquias nacionais e da pressão exercida pelos coronéis e proprietários de terras na conhecida política dos governadores. Essa forma de governo repercutiu nas decisões afetas a todas as esferas da sociedade, inclusive a educação.

A divergência entre partidos políticos também foi abordada, além do embate travado entre liberais e positivistas, cada qual apresentando seu projeto educacional em consonância com o modelo de Estado que idealizavam. Essa questão será enfatizada no último tópico deste trabalho, o qual problematiza os motivos para a falta de um acordo entre os parlamentares envolvidos no processo de tramitação da proposta de Tavares Lyra na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

A exemplo dos países desenvolvidos, defendia-se a implementação de reformas que, muitas vezes, não condiziam com a realidade de um país de economia essencialmente agrícola e no qual os governos locais não dispunham, em sua grande maioria, de condições materiais para fazer alavancar o ensino. Por outro lado, instruir a população naquele momento poderia representar o desequilíbrio de uma estrutura política historicamente estabelecida.

Um paradoxo a ser solucionado. Eis alguns dos motivos que levam historiadores a caracterizar os anos iniciais da República como um período de projetos. E apenas projetos...

2.1. Um período de projetos: a primeira geração republicana e as tentativas de construção de um modelo de Estado

Falar em projetos republicanos nos primeiros anos do século passado é lugar comum entre os historiadores que se dedicam ao estudo desse período. E não poderia ser diferente, considerando o fato de que a República herdara uma dívida que precisava ser paga, a saber, a regeneração do povo brasileiro. (CARVALHO, 2003). Nessa perspectiva, os projetos educacionais apresentados pela intelectualidade do período representavam mais do que uma simples proposta para a reforma e difusão do ensino. Seu objetivo era cívico e, conforme afirma Carvalho (2003), tratava-se de redimir a população, por meio do ensino de práticas saudáveis e hábitos moralizantes, capazes de torná-la produtiva e disciplinada.

Ao abolir a escravidão em fins do Império, a liderança política não teria planejado devidamente a inserção do elemento servil na vida produtiva do país,

depositando sua confiança nas levas de imigrantes que aqui chegavam e relegando a segundo plano a organização do trabalho livre, comprometendo, assim, a produtividade nacional. Ainda segundo Carvalho (2003), passa-se a discutir a necessidade de preparar o liberto para a inserção no mercado de trabalho e a criticar os republicanos e abolicionistas por sua falta de planejamento, que estaria propiciando a vadiagem dos negros e mestiços, ainda considerados criaturas primitivas e, portanto, naturalmente propensas à indolência.

Como consequência desse processo, fluxos migratórios iriam sobrecarregar as cidades e enfraquecer a produção rural, desestabilizando a economia. A República não teria pensado em uma política de valorização humana, fundamental à organização do trabalho. Portanto,

[...] deter os fluxos migratórios para a cidade, promovendo política agrarista de fixação do homem no campo por intermédio da escola, ou dinamizar a economia de base industrial, por medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos ao sistema produtivo, eram projetos com um denominador comum: o equacionamento da questão urbana, a estruturação de esquemas que viabilizassem, no espaço da cidade e no tempo da produção-expropriação capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava. (CARVALHO, 2003, p. 20-21).

Vale ressaltar que a anarquia à qual a autora se refere é uma alusão às greves operárias organizadas pelos imigrantes que, aos poucos, deixam de ser vistos como classe operosa e civilizada e passam a ser temidos por sua rebeldia e intransigência às regras estabelecidas.

No entanto, para além das questões trabalhistas que tanto preocupavam políticos e intelectuais da época, há que se pensar na dimensão maior dos projetos educacionais republicanos, ligada à própria essência da República, cujas características mais comuns são o repúdio à tirania, a defesa de um Estado governado por leis e não por homens e a emergência de uma população instruída e capaz de participar ativamente das discussões acerca dos “destinos da comunidade”. (CURY, 2009, p. 83). Ora, como instruir o povo senão pela educação institucionalizada, tão aclamada pelos republicanos do início do século XX?

Para Cury (2009), o combate à ignorância pressupõe a formação de um público diferenciado e apto para cobrar seus representantes, em contraposição à população apática que aqui predominava, devido à falta de instrução. O público, segundo ele, não é apenas um ajuntamento aleatório de pessoas, mas a constituição de um grupo com objetivos comuns em prol da sociedade em que vive.

Assim, a *res publica* contém a democracia na qual e da qual se espera a existência de cidadãos (todos) livres e ativos na ágora, cidadãos que superam a condição de súditos subordinados (servos), de meros indivíduos disputantes de bens privados no mercado e de membros de um órgão familiar. Participar consciente e igualmente dos destinos de sua comunidade política, eis o sentido maior da ação livre, autônoma, inclusiva e igualitária dos cidadãos. (CURY, 2009, p. 85).

Nesse sentido, ao desenvolverem projetos educacionais para o Brasil naquele momento histórico, queriam os seus propugnadores a formação dos cidadãos que a República exigia e almejava para poder se revestir de características democráticas. No que tange à natureza política desses projetos, pode-se afirmar que o federalismo os influenciou significativamente, à medida que se opõem, em sua grande maioria, à centralização do poder e reivindicam maior liberdade e autonomia aos governos locais. Nos debates parlamentares referentes ao Projeto Tavares Lyra, por exemplo, a discussão acerca da centralização e descentralização do ensino está muito presente e permeia toda a fala dos deputados, reunindo favoráveis, contrários e até mesmo sujeitos de posicionamento alternativo, que propunham um acordo entre União, estados e municípios.

Proclamada contra a centralização, a República não estimulava projetos educacionais que previssem em seu bojo uma ação mais efetiva por parte do Estado, conforme afirma Paiva (1990, p. 8): “[...] os constituintes não se sentiam encorajados a centralizar o único setor que já era constitucionalmente descentralizado”, referindo-se à influência que o Ato Adicional de 1834 exercera sobre a Constituição de 1891, a qual preservou a autonomia e liberdade dos estados, antigas províncias.

De acordo com Schelbauer (1998), as propostas e discussões após a proclamação da República se davam sob a ótica do político, do Estado e não se restringiam mais à economia e à vida privada. Por isso mesmo, educadores e parlamentares passam a pensar na formação do cidadão alfabetizado, capaz de exercer uma participação democrática no país e garantir o surgimento de uma alma nacional, e relegam a segundo plano questões particulares relacionadas ao mundo do trabalho, como a obtenção de sucesso e ascensão social, por exemplo.

Enfim, expandir as virtudes sociais de amor à pátria e ao trabalho, incluindo nesse projeto nacional a preocupação em integrar os imigrantes, tal como faziam os demais países que os receberam, sobretudo, os alemães que para cá vieram constituir parte da mão-de-obra assalariada. (SCHELBAUER, 1998, p. 53).

Eis a função da escola aclamada após a proclamação da República: unir os homens por meio da transmissão de conhecimentos gerais. Mas estaria ela apta para tal intento num país que defendia com veemência a bandeira da liberdade e autonomia dos estados, num país que se orgulhava dos princípios liberais vencedores com a promulgação da Carta constitucional? Como preparar a população para o exercício da cidadania sem o auxílio do Estado? São questões que se colocavam na ordem do dia entre aqueles que se dispunham a pensar o Brasil na primeira década do século XX.

Mas o que era, afinal, a cidadania tão propalada por esses personagens e o que ela representava? Pensemos, primeiramente, na ideia de cidadania republicana e quais os valores subjacentes a ela.

Segundo Carvalho (2003), a cidadania plena é aquela que combina liberdade e participação a todos os sujeitos, sem nenhum tipo de distinção. O cidadão ideal seria aquele que possui seus direitos civis, políticos e sociais garantidos¹². No entanto, afirma o autor que tal concepção pode ser inatingível, pois as três dimensões da cidadania geralmente se fazem presentes de forma

¹² Entende-se por direitos civis como aqueles relacionados à vida, à propriedade, à liberdade, à igualdade dos sujeitos. Já os direitos políticos têm relação com a participação do indivíduo no governo de seu país e são limitados a certa parcela da população, enquanto que os direitos sociais garantem a participação de todos na riqueza produzida pela nação, com vistas a equalizar as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, garantindo a todos um mínimo de bem-estar social. (CARVALHO, 2003).

isolada e não concomitantemente como se almeja, ou seja, os cidadãos acabam por possuir apenas alguns direitos e são tolhidos de outros.

A educação, por sua vez, está incluída entre os direitos sociais de um cidadão e sua participação, na riqueza produzida pelo país em que vive. Ela atua, também, como uma forma de diminuir as desigualdades sociais típicas de sociedades industrializadas.

Além da educação, outros direitos sociais compõem a lista dos bens oriundos da riqueza coletiva de um povo, como o direito ao trabalho, à saúde, à aposentadoria e a um salário digno. Todavia, o fato de um indivíduo ter sua liberdade garantida não significa, necessariamente, que exerça seus direitos políticos ou, ainda, que tenha acesso à educação e saúde de qualidade, nem tampouco que possua um emprego e receba um salário justo. É por esse motivo que o autor faz a referida afirmação sobre a cidadania ocidental e a dificuldade de exercê-la na prática.

Em relação ao Brasil mais especificamente, observa-se uma preocupação em garantir os direitos sociais antes mesmo dos direitos políticos e civis. Compreendeu-se, entre nós, que o sentimento de pertencimento ao Estado-nação era responsável por tornar as pessoas cidadãos e leais à sua pátria. A construção de uma identidade nacional desencadearia um processo de conscientização e preparo para a participação na vida política, sem a qual nenhum sujeito pode ser leal ao Estado.

Ora, como democratizar os direitos políticos a uma população praticamente analfabeta e despreparada para o exercício da cidadania? Como os direitos políticos poderiam preceder os sociais em um país que não havia construído a própria identidade? Enfim, a educação, como um direito social, seria a responsável pela formação desse cidadão apto para exercer seus direitos políticos e civis. Portanto, era emergente ofertá-la ao povo nos primeiros anos da República, pois tratava-se de uma condição para que o país se tornasse, de fato, um Estado-nação, apto para a disputa no mercado com as nações desenvolvidas. Sem a educação e os efeitos que se esperava dela, o Brasil não deixaria de ser uma “presa fácil” em tempos de imperialismo¹³. A educação popular, portanto,

¹³ “[...] atendendo à sua essência econômica, o imperialismo é o capitalismo monopolista. Basta isto para definir o lugar do imperialismo na história, pois, tendo nascido no terreno e a partir da

apresenta-se como critério para a democratização dos outros direitos, ou seja, sem educação não há cidadania, porque não há participação política nem consciência do que seja liberdade, igualdade, enfim, os direitos fundamentais à vida. Conforme afirma Carvalho (2003, p. 11),

[...] Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

Como não poderia ter sido diferente, o Brasil sentiu a mesma dificuldade, o que justifica a caracterização dos primeiros anos republicanos como um período de projetos educacionais, de “otimismo pedagógico”, de engajamento político pela causa do ensino. Todavia, vale lembrar o dizer de Schelbauer (2008) ao afirmar: trata-se de um período de ideias que não se realizam.

Há que se compreender o que significou, de fato, a transição da Monarquia para a República no Brasil, de que forma se deu a mudança do trabalho escravo para o assalariado, quais as transformações substanciais desencadeadas pela transição de regime. Para se pensar os projetos educacionais elaborados, discutidos e arquivados nesse período, não há outra forma senão inserindo-os no contexto geral brasileiro do início do século XX. Caso contrário, pode-se incorrer no equívoco de analisá-los como um fenômeno isolado, desconsiderando os fatores históricos que viabilizaram sua elaboração e restringiram sua concretização.

livre concorrência, o monopólio marca a transição do regime capitalista para uma ordem econômica e social superior. [...] monopólios, oligarquias, tendências para a liberdade, exploração de um número sempre crescente de nações pequenas e fracas por um punhado de nações extremamente ricas ou poderosas: tudo isso originou os traços específicos do imperialismo que permitem caracterizá-lo como um capitalismo parasitário e decomposto. É cada vez com maior relevo que se manifesta uma das tendências do imperialismo: a criação de um ‘Estado-Rentista’, de um Estado usuário, cuja burguesia vive, cada vez mais, da exportação dos seus capitais e do ‘corte de cupões de títulos’. Mas seria um erro pensar que esta tendência para a decomposição impede o rápido crescimento do capitalismo; não. Certos ramos da indústria, certas camadas da burguesia, certos países revelam, na época de imperialismo, com maior ou menor força, ora uma ora outra destas tendências. O capitalismo, no seu conjunto, desenvolve-se muito mais rapidamente do que dantes, mas tal desenvolvimento surge geralmente de forma desigual manifestando-se essa desigualdade de desenvolvimento principalmente através da decadência dos países ricos em capital (Inglaterra)”. (LÊNIN, 1985, p. 122-124).

Pensemos: o que é, afinal, o Projeto Tavares Lyra senão uma manifestação dos anseios e da luta humana de um período com suas especificidades? Portanto, acredita-se que somente o movimento histórico, caracteristicamente contraditório, possa encaminhar hipóteses para o estudo desse objeto, dessa fonte documental que não excedeu os arquivos do Congresso.

Janotti (1999) apresenta algumas considerações elucidativas sobre a forma como se deu a transição de regime no Brasil. Para ela,

A respeito da passagem do Império para a República, dois mitos ficaram consagrados: o do consenso nacional e o da indiferença da população. Ambos cumpriram uma mesma função, ou seja, obscureceram os conflitos que se travaram entre os grupos políticos e sociais na época. Generalizou-se a versão de que não houve oposição ao novo regime, nem discordâncias entre os republicanos sobre o modelo de República adotado. (JANOTTI, 1999, p. 15-16).

No entanto, a autora afirma ter havido um série de revoltas civis e militares, neutralizadas por meio da violência e de forma arbitrária, o que tornava o ambiente extremamente tenso no período. Manifestações nas ruas, seguidas de saques e perseguições, eram comuns, devido às divergências de pensamento e posicionamento político. Segundo ela, em fins do século XIX, era possível identificar, pelo menos, três tendências políticas divergentes com concepções de República diferenciadas. A primeira seria a de uma República federativa e liberal, que outorgava total liberdade e autonomia aos estados, proclamada pela maioria dos republicanos. A segunda seguia os princípios positivistas e queria a organização de uma ditadura republicana que regenerasse a sociedade aos moldes dos ensinamentos de Augusto Comte, tendo, dentre os seus principais divulgadores, Benjamim Constant e os militares que ocupavam o poder. A terceira tendência defendia a criação de uma República parlamentarista “[...] na qual o primeiro-ministro governaria com o Congresso e o presidente apenas representaria internacionalmente o país” (JANOTTI, 1999, p. 17). Os grupos envolvidos com a Revolução Federalista¹⁴ pertenciam a esta última vertente.

¹⁴ Após a Proclamação da República, federalistas que pretendiam libertar o Rio Grande do Sul do domínio de Júlio Prates de Castilhos, presidente do estado, causaram uma instabilidade política

De uma forma geral, o modo como a política estava organizada delineava os possíveis encaminhamentos dados aos demais setores da sociedade. E, sabe-se, até os anos 30, o Brasil foi presidido pelo regime das oligarquias. Tratava-se de uma forma de poder restrita, forte e estável, um governo autoritário que eliminava oposições, uma forma de governar corrupta, parcial, criada privativamente para beneficiar os grandes produtores de café, os poderosos coronéis. Um círculo vicioso que não admitia inovações, mostrando-se extremamente situacionista. (JANOTTI, 1999; CARVALHO, 2003).

A grande propriedade no Brasil predominou até a terceira década do século XX, sobretudo nos estados de São Paulo e Minas Gerais. A riqueza era o café e sua superprodução não tardou a desencadear problemas de ordem econômica no país¹⁵. Nesses dois estados, o coronelismo atingiu seu ápice como sistema político, contribuindo para seu domínio sobre a federação e influenciando o presidente da República em articulação com os governadores. Enfim, tratava-se da conhecida “República dos coronéis”.

A citação a seguir, a despeito de ser extensa, define, com clareza, o modo como ocorriam as eleições e de que forma os coronéis manipulavam a população e o próprio presidente, em parceria com os governadores dos estados. Considera-

que desencadeou uma guerra civil entre os anos de 1893 e 1895, com a vitória do presidente. Ver: **A República Velha** (A evolução política), de Edgar Carone (1971).

¹⁵ Para uma melhor compreensão de como se deu o processo de superprodução do café no Brasil, cabe a citação abaixo, apesar de um pouco extensa e insuficiente para descrever a totalidade do problema:

“Desde o Governo de Prudente de Moraes o café entrava em crise. O plantio intensivo estendera a lavoura cafeeira e os novos cafezais começaram a produzir, criando a primeira crise de superprodução do café. A situação não foi sentida de pronto. O preço do café não oscilou muito. Com a estabilização e revalorização da moeda, fez-se sentir o efeito da depreciação, que foi em 1905, em ouro, de mais de 50%. Enquanto isso a superprodução acumulava estoques de uma mercadoria invendável. Eles atingiram, em 1905, 11 milhões de sacas de 60 quilos, equivalentes a 60% do consumo mundial de um ano. São Paulo tinha 600 milhões de cafeeiros. O crédito era fornecido pelas casas exportadoras de Santos, dependentes dos bancos estrangeiros. Elas compravam o café na fase da colheita, forçavam a baixa de preço e estocavam o produto. Os primeiros a sentir a crise foram os fazendeiros que não tinham quem lhes comprasse a safra abundante. Em seguida, as casas comissionárias deixaram de financiar o produto. Começaram a surgir os planos salvacionistas. O conde Alexandre Siciliano propunha o monopólio de exportação para um sindicato, a ser formado por uma espécie de empresa pública e pela valorização do produto por meio da compra de estoques, através da fixação de uma taxa ouro. O crédito ao produtor, que parecia a solução natural, não era viável pela descapitalização interna. Pensou-se em recorrer ao crédito externo, ao mesmo tempo que se valorizava o produto, pela retenção dos estoques e sustentação dos preços” (SILVA, 1975, p. 139).

O mesmo autor descreve, de forma clara, o processo de implementação do Convênio de Taubaté, uma iniciativa dos cafeeiros, assinada em março de 1906, com o objetivo de superar a crise de superprodução (SILVA, 1972; 1975). Sobre o assunto, ver também: (FURTADO, 2009), (SODRÉ, 1944; 1967), (SILVA, 1985).

se importante destacá-la, devido ao próprio objeto de estudo desta pesquisa: uma fonte documental constituída por atas de reuniões contendo discursos dos deputados da época. Ora, quem eram esses deputados senão sujeitos que vivenciaram essa forma de governo e que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com ela?

[...] Coronel era o posto mais alto na hierarquia da Guarda Nacional. O coronel da Guarda era sempre a pessoa mais poderosa do município. Já no Império ele exercia grande influência política. Quando a Guarda perdeu sua natureza militar, restou-lhe o poder político de seus chefes. Coronel passou, então, a indicar simplesmente o chefe político local. O coronelismo era a aliança desses chefes com os presidentes dos estados e desses com o presidente da República. Nesse paraíso das oligarquias, as práticas eleitorais fraudulentas não podiam desaparecer. Elas foram aperfeiçoadas. Nenhum coronel aceitava perder as eleições. Os eleitores continuaram a ser coagidos, comprados, enganados, ou simplesmente excluídos. Os historiadores do período concordam em afirmar que não havia eleição limpa. O voto podia ser fraudado na hora de ser lançado na urna, na hora de ser apurado, ou na hora do reconhecimento do eleito. Nos estados em que havia maior competição entre oligarquias, elegiam-se às vezes duas assembleias estaduais e duas bancadas federais, cada qual alegando ser a legítima representação do povo. A Câmara reconhecia como deputados os que a apoiassem o governador e o presidente da República, e tachava os demais pretendentes de ilegítimos. (CARVALHO, 2003, p. 41-42).

Na verdade, o que ocorria era uma troca de favores assumida entre coronéis, Executivo estadual e Executivo nacional, que garantia a permanência da tríade oligárquica no poder. (SILVA, 1975).

Todavia, Fausto (1975) apresenta uma crítica a essa concepção tradicional que permeia a historiografia brasileira, bifurcando-a em dois setores básicos: a grande propriedade, representada pelos latifundiários, e os grandes centros urbanos, representados pela burguesia industrial. Segundo o autor, lança-se uma ideia negativa ao modo de produção agrário, caracterizando-o como irracional, arbitrário, rígido, obsoleto, enquanto que a sociedade dita moderna e liberal torna-se, cada vez mais, sinônimo de progresso, racionalidade, inovação e justiça. A ela caberia a superação das antigas relações de produção, que se apresentavam como um entrave à modernização do país. No entanto, Fausto (1975) chama

atenção para a dependência que havia entre os dois setores, o que permitia uma certa solidariedade e condescendência nas relações, ou seja, burguesia agrária e burguesia industrial, embora aparentemente antagônicas, organizavam a política brasileira, de modo a preservar seus direitos e interesses. A classe média, contraditoriamente ao que o autor denominou “mito do dualismo”, detém um espírito conservador que refreia as transformações, mesmo quando o momento lhe parece favorável a uma mudança estrutural.

De qualquer forma, posições divergentes à parte, os republicanos queriam organizar a República. Diferentes ideologias permeavam o discurso das elites bem formadas, que buscavam, a seu modo, transmitir os valores e as concepções arraigados em suas verdades, disputando a hegemonia de seu pensamento no imaginário popular. Queriam definir a natureza da República e dividiam-se em, pelo menos, três correntes: o liberalismo, o jacobinismo e o positivismo, cada qual sugerindo um modelo de organização social diferenciado. Os jacobinos defendiam a democracia clássica, direta e a participação popular; os liberais prezavam pela autonomia dos indivíduos e queriam o mínimo possível de intervenção por parte do Estado; os positivistas idealizavam uma sociedade regenerada por meio da incorporação dos próprios princípios. (CARVALHO, 1997).

População livre, imigrantes, escravos libertos, classe média, proprietários de terras, burgueses industriais, coronéis e militares. Personagens de um mesmo cenário. Liberais, positivistas, jacobinos, enfim, republicanos representantes dos grupos que aqui viviam, sobretudo dos grupos dominantes. A primeira década do século XX, certamente, não foi um período pacífico nem tampouco linear. Ao contrário, caracteriza-se pela disputa e efervescência de ideias, pela luta humana, por embates ideológicos, pelo choque de concepções, pela rivalidade, pelo antagonismo, pelo consentimento, pelo acordo, pela troca de favores e pela tentativa de inculcar, no imaginário popular, as “virtudes” almejadas para os cidadãos que se queria forjar.

Carvalho (1997) analisa a forma como esse ideário era transmitido à população não escolarizada que aqui vivia. Segundo o autor, como não possuía, em sua grande maioria, os pré-requisitos necessários para compreender a mensagem a ser transmitida, ou seja, o domínio da linguagem escrita, o povo brasileiro foi “disciplinado”, naquele primeiro momento, por meio do uso de

símbolos, signos, imagens, mitos, alegorias, enfim, sinais universais capazes de serem compreendidos facilmente. Liberais, positivistas e jacobinos teriam empregado tais instrumentos de forma estratégica, a fim de convencer a população e, mais do que isso, fazê-la aderir à proposta de sociedade subjacente às mensagens transmitidas.

[...] Tratava-se de uma batalha em torno da imagem do novo regime, cuja finalidade era atingir o imaginário popular para recriá-lo dentro dos valores republicanos. [...] A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro [...]. (CARVALHO, 1997, p. 10).

Observa-se, assim, que a escolarização propriamente dita, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita que possibilitam a inserção do indivíduo em sua comunidade de forma participativa, convertendo-o de simples sujeito a cidadão de uma pátria, eram discutidas e consideradas importantes naquele momento histórico, mas, acima delas, estavam os valores que se pretendia inculcar nas pessoas e estes, por sua vez, poderiam ser transmitidos de outras formas, utilizando-se de outros recursos que não propriamente a educação escolar sistematizada. Esta seria, também, um meio de comunicação, transmissão de valores e formação do “povo brasileiro” e da “identidade nacional”, mas não detinha o monopólio como formadora nessa batalha política e ideológica.

Ainda Carvalho (1987) questiona o “boicote” que a República realizou na tentativa de cercear a consolidação da cidadania no Brasil, mesmo no Rio de Janeiro, cidade modelo na qual se poderia ter implementado o projeto republicano conforme o discurso das elites. Entretanto, a forma como se encaminharam as discussões e a própria proclamação da República, sem envolvimento popular e participação eleitoral, reforçando o poder oligárquico já dominante, não permitia o desenvolvimento de um espírito verdadeiramente cívico, até mesmo pela nossa tradição colonial e escravista. A cidadania idealizada não poderia se concretizar sem a participação popular. Sob o pretexto de combater a manipulação do eleitor pelos governantes, os liberais reduziram drasticamente o número de eleitores,

formando um regime democrático destituído de pessoas, no qual apenas 5% da população votava nos anos iniciais da República.

[...] Os críticos diziam que se cometia um erro de sintaxe política, criava-se uma oração sem sujeito, isto é, um regime representativo sem povo. A consequência do erro foi duradoura e desastrosa. A engenharia política deve cuidar sem dúvida da governabilidade, mas não o pode fazer à custa da democracia política. Esta só se consolida na prática. Nenhum eleitorado amadurece na exclusão [...]. (CARVALHO, 2005, p. 12-13).

Carneiro Leão (1990) já afirmava que o povo brasileiro necessitava demasiadamente de cultura nos primeiros anos da República e que, por esse motivo, a educação constituía-se em nossa maior prioridade. Para ele, era preciso disseminar uma cultura social, moral, profissional, física, política, higiênica, cívica, capaz de organizar e adaptar o povo que aqui vivia às exigências do momento.

O autor afirma, ainda, que era urgente pensar em projetos educacionais para todos os níveis de ensino (primário, secundário, profissional e superior), a fim de reestruturar o país e garantir um funcionamento social adequado. Em relação à disseminação das novas ideias, compreende que “[...] um povo vale a sua mentalidade. E essa é mais ou menos brilhante, mais ou menos prática, conforme a cultura difundida [...]”. (LEÃO, 1990, p. 16). E reitera:

[...] Uma mentalidade exclusivamente de intenções nacionalistas pode fazer um povo de ideais estreitos, jacobino e agressivo, mas exclusivamente universal, despreocupado da sua terra e da sua gente, pode construir um espírito alheio às necessidades e aos problemas nacionais. É preciso ver o Brasil, com critério nacional, mas dentro da harmonia internacional. Vê-lo, porém, com a clareza do amigo de nossa pátria, sem outras preocupações além do bem-estar do seu povo, da sua dignidade e da sua grandeza. (LEÃO, 1990, p. 16).

Nota-se que a intelectualidade da época estava preocupada em inserir o Brasil no movimento maior das nações desenvolvidas e criar uma cultura alternativa, que rompesse com o isolamento e possibilitasse o conhecimento da realidade do mundo e das necessidades e anseios de uma nação moderna e democrática. Nesse sentido, a escola é sempre aclamada como a instituição formadora por natureza e os projetos educacionais surgem, estabelecendo critérios bem definidos com um objetivo em comum: formar o cidadão brasileiro,

apto para amar, lutar, defender e até morrer pelo seu país; fazer do amontoado de pessoas que aqui viviam um só povo, disposto a trabalhar pela nação e a aceitar de bom grado as exigências impostas como um bom cidadão da pátria. Desse modo, “[...] justamente o que há a fazer é muito simples: educar, trabalhar, produzir, economizar”. (LEÃO, 1990, p. 17).

O desenvolvimento das forças produtivas que desencadeara o processo de transição de regime no Brasil teria provocado mudanças sociais significativas, mas era preciso reorganizar a sociedade. Assim, compreende-se que a política do federalismo, ao outorgar maior autonomia aos estados e liberar as forças produtivas regionais convergia com o interesse das elites. (MONTEIRO, 1994). No entanto, não bastava a vitória dos republicanos sobre o centralismo do período imperial; era preciso convencer o povo, que pouco participara desse movimento e encontrava-se praticamente alheio às transformações ocorridas. Era preciso convencê-lo dos “benefícios” de fazer parte de uma nação moderna, próspera e democrática, para instigá-lo a trabalhar e zelar por ela, amá-la, ainda que não fosse sua terra natal, como no caso dos imigrantes. Ora,

[...] as nações não são apenas situações que envolvem uma solidariedade objetiva entre seus membros. As solidariedades objetivas são tópicas, por definição, e não implicam o projeto de sua preservação. É o projeto de vida nacional que dá à nação sua continuidade no tempo e sua fisionomia própria, como sujeito e instrumento de ação política. A nação, portanto, é um processo dialético em que intervêm, como condições objetivas que a possibilitam e a ensejam, determinados fatores históricos, sociais e geográficos, mas que somente é constituída em nacionalidade em virtude de um projeto de integração nacional. A nação, em sentido histórico, precede a nação, em sentido político. (JAGUARIBE, 1958, p. 20-21).

No entanto, segundo o autor, nem todas as nações, em sentido histórico, chegam a constituir uma nação em sentido político, ou seja, a unidade de cultura e de raça e o fato de os sujeitos habitarem o mesmo território não determinam a constituição de uma nação. O contrário pode ocorrer, quando faltam alguns de seus elementos constitutivos e, ainda assim, a nação é formada. Para isso, é preciso que haja o nacionalismo como elemento integrador, assim definido por Jaguaribe (1958, p. 21):

O nacionalismo, entendido em seu sentido mais amplo e essencial, constitui, precisamente, essa aspiração fundadora e preservadora da nacionalidade. É precedido pelo fenômeno histórico-social da nação, em sentido histórico, e das condições de fase e de época que impõem a necessidade da integração nacional. A pura vontade política cria estados, mas não forma nações. É o nacionalismo, todavia, que, dadas aquelas condições e por elas suscitado, se constitui em projeto fundador e preservador da nação.

No Brasil, especificamente, não havia unidade de cultura e de raça, mas o projeto nacionalista previa integrar os grupos que aqui viviam em laços de solidariedade, visando assegurar os interesses de defesa e econômicos do país. Forjar o “brasileiro” era, portanto, uma das tarefas da escola.

Segundo Monteiro (1994), o terreno já estava preparado para a circulação não somente de mercadorias, mas de novas ideias. A população havia sido ampliada, o crescimento urbano havia acelerado, a agricultura deixara de ser o setor privativo da economia e ia cedendo lugar à indústria e ao comércio, além de ter passado a produzir para o mercado interno, o que ocasionou o desenvolvimento dos transportes e o crescimento urbano, gerando formas de trabalho livre que, cada vez mais, atraíam os indivíduos às grandes cidades.

Para Giolo (1994), a população passa a considerar a instrução uma necessidade somente quando as condições de trabalho e de vida assim o determinam ou quando a própria cultura de um povo se transforma, a ponto de torná-la admirável e desejada. No entanto, alerta para o fato de que não se pode ignorar as condições econômicas dos interessados e a vontade política do setor público, além da possibilidade de outros agentes, como a Igreja, por exemplo, fundarem instituições escolares diferenciadas, de acordo com os próprios interesses e concepções. Ao analisar a situação educacional gaúcha no início do período republicano, o autor faz uma importante descrição dos fatores que impulsionaram a criação de escolas no Rio Grande do Sul naquele momento, mas que podem ser aplicados à realidade brasileira como um todo. Segundo ele,

[...] Eram as atividades produtivas exigindo aperfeiçoamento da mão-de-obra e quadros para a burocracia administrativa e serviços diversos; era o Estado interessado em fornecer homens tecnicamente habilitados para as funções na nova sociedade (que os positivistas se consideravam destinados a construir) ou psicologicamente adaptados às novas instituições trazidas pela

Proclamação da República, ou, ainda, politicamente cooptados às malhas do PRR; era a Igreja Católica preocupada em garantir sua inserção num vasto rebanho, tornando-o fiel e doutrinariamente bem instruído; eram as entidades trabalhistas (sobretudo anarcosindicalistas) insatisfeitas com a condição do trabalhador e buscando meios de esclarecer e organizar a classe, em torno de um projeto alternativo de sociedade; era a própria população que, a essa altura, já imaginava a escola como um bom caminho de ascensão social. Tudo conspirava para que a escola fosse eleita como o espaço privilegiado da formação dos indivíduos e da sociedade. As expectativas em torno da instrução bem que justificavam as disputas que cada um procurava travar de forma mais competente possível. (GIOLO, 1994, p. 309).

Uma luta humana que não foi travada senão por meio de apoios, acordos e resistência entre os envolvidos. A escola passa a ser aclamada, sim, mas que tipo de escola? O que ensinar às crianças, na concepção de seus idealizadores? Ainda Giolo (1994) afirma que a Igreja Católica, sobretudo no Rio Grande do Sul, esteve em consonância com o projeto positivista para a sociedade brasileira no que tange à natureza dos conteúdos escolares. Ela defendia a disseminação de valores e princípios morais – como o respeito e a fidelidade à pátria, a obediência às regras estabelecidas, a manutenção da ordem, a apologia ao trabalho, entre outros –, que acabavam por contribuir, de forma significativa, para a divulgação do ideário positivista no país. Em contrapartida, os líderes positivistas faziam “vistas grossas” e evitavam um confronto direto com a Igreja, estabelecendo uma política de troca de favores, bem característica das primeiras décadas da República.

No entanto, enquanto o ato da proclamação da República e a forma de governo instituída no Brasil foi obra dos positivistas, há que se pensar na influência liberal sobre a Constituição de 1891, com suas características descentralizadoras, que conferiam autonomia aos estados, contrariando a política ditatorial e centralizada dos positivistas. (BRESCIANI, 2003). E qual era, então, o projeto educacional dos liberais que tinham na Carta Magna seu maior ponto de apoio frente às investidas dos opositores?

É evidente que os liberais queriam uma escola baseada em princípios científicos modernos e que defendiam a liberdade de ensino, ou seja, o direito privado de abrir e manter instituições escolares, contrariando a ideia de um monopólio estatal da instrução. Além disso, seu projeto educacional previa o

mínimo possível de intervenção por parte da União, delegando poder aos estados e municípios para fundar, manter e legislar sobre as próprias instituições. Todavia, até mesmo entre os liberais, notam-se divergências significativas, que tornavam a tomada de decisões ainda mais conflituosa e a implementação de políticas públicas para a educação no início do século XX um sonho quase inatingível.

Aos moldes dos países desenvolvidos, um número representativo de políticos e intelectuais reivindicavam esse tipo de educação descentralizada e criticavam o não cumprimento da Constituição e dos poderes por ela delegados. Consideravam anticonstitucionais e retrógradas as medidas políticas que chamassem o Estado à criação ou manutenção de tais instituições. Em relação a esse pensamento, típico do período, Sérgio Buarque de Holanda (1976), em seu conhecido livro *Raízes do Brasil*, critica o costume brasileiro de se inspirar em padrões europeus e americanos, desconsiderando as especificidades do país e realizando transplantes culturais e políticos inviáveis e prejudiciais à nação como um todo. O autor inicia seu trabalho, apresentando a crítica:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem. Assim, antes de perguntar até que ponto poderá alcançar bom êxito a tentativa, caberia averiguar até onde temos podido representar aquelas formas de convívio, instituições e ideias de que somos herdeiros. (HOLANDA, 1976, p. 3).¹⁶

No entanto, há que se considerar a existência de alguns personagens cujas ideias divergiam daquelas defendidas pelos liberais mais ortodoxos. Esses foram

¹⁶ Maria Célia Paoli (2003) apresenta os três pensadores, a saber, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior como a tríade que analisou o problema da implementação de práticas e valores republicanos em um país de bases privadas, violentas e patriarcais como o Brasil.

os propugnadores de projetos educacionais com vistas à disseminação do ensino primário e da reforma dos ensinos secundário e superior, ainda que fosse necessária uma intervenção direta por parte da União, sobretudo em relação à instrução elementar. Augusto Tavares de Lyra insere-se nesse grupo.

Certamente, não há como uniformizar os projetos educacionais apresentados no início da República. Eles são, quando muito, similares, contendo uma essência semelhante, mas, em alguns aspectos, acabam por divergir. São diferentes porque os sujeitos eram diferentes e suas concepções e ideias se chocavam, inevitavelmente.

Cita-se o exemplo da Comissão de Instrução Pública, organizada para formular o projeto de acordo com as instruções do Ministro do Interior, Tavares de Lyra. Em tópico subsequente, ela será abordada com maior ênfase neste trabalho, mas vale ressaltar que, mesmo entre seus membros, homens da mesma vertente política liberal e favoráveis à aprovação da proposta, havia conflitos e divergências sobre determinados assuntos, que entravavam as discussões e adiavam a votação.

Os deputados membros da Comissão eram adeptos do acordo entre União, estados e municípios e compreendiam que o momento não era favorável a uma política estritamente descentralizada. Apesar de liberais, defendiam que o Estado poderia intervir no ensino para fazê-lo avançar, ainda que provisoriamente. A intervenção da União seria, nessa perspectiva, uma medida paliativa para assegurar o investimento em educação no país e seu conseqüente progresso. Sem investimento não havia educação e, sem educação, não havia desenvolvimento. *Grosso modo*, esta era a tese defendida por Lyra e seus pares na Câmara dos Deputados. Posição não pouco contrariada, como será possível verificar mais adiante.

Segundo Cancelli (2003), uma das problemáticas centrais da República teria sido a instituição de poderes, ou seja, os conceitos de liberdade política e liberdade civil, a tensão entre o regime federalista e o papel do Estado. Esse debate, que dividia o grupo positivista dos liberais, não alcançava somente a educação, como também todas as demais instâncias da sociedade, conforme afirma a autora:

Se esse era o debate que punha positivistas de um lado e liberais de outro, igualmente a demarcação entre o direito da Federação e dos Estados, a regulamentação central da economia, a regulamentação central do direito, a intervenção federal, o direito sobre os menores, a regulamentação do trabalho, a regulamentação da educação e a regulamentação sobre o consumo de drogas eram temas que constantemente representavam as diferentes correntes políticas em disputa, em que o conceito de soberania da Federação sobre a União era central, porque, na verdade, o que estava em discussão era o sentido do federalismo e o poder do Estado central, além dos direitos individuais. (CANCELLI, 2003, p. 109-110).

Assim, mais do que políticos, médicos, professores, juristas, pedagogos, engenheiros, os envolvidos e interessados no embate eram sujeitos históricos defendendo um ideal maior do que um simples projeto educacional. Eles discutiam um projeto de sociedade. Acima de uma concepção de educação ou até mesmo de sua convicção a respeito da necessidade de difundir e reformar a instrução no país, estavam as ideias subjacentes a tais reformas. Seriam elas capazes de atender aos interesses dos grupos envolvidos? Trata-se de uma das questões levantadas no início desta pesquisa e que motivou o desenvolvimento do trabalho, em conjunto com as demais já apresentadas.

Até aqui, buscou-se discutir a problemática dos projetos educacionais elaborados nos primeiros anos do período republicano no Brasil, apresentando o contexto no qual foram criados e sinalizando hipóteses para as dificuldades de concretizar um plano educacional naquele momento histórico tão característico e repleto de especificidades. Como já mencionado, um “período de projetos”.

A análise do Projeto Tavares Lyra e de todo o embate desencadeado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal elucidará outros aspectos ainda não abordados.

3. REFORMA E DIFUSÃO DO ENSINO: O PAPEL DA UNIÃO

Quer o progresso da instrução, porém é preciso confessar que desgraçadamente a Constituição se oppõe, no seu rígido systema, no seu arcabouço de ferro, na sua falta de elasticidade, na sua artificialidade condemnada, a todas as grandes reformas que possam fazer a ventura, a grandeza, a união do Brasil.

Deputado Pedro Moacyr – Sessão do dia 31/10/1907

Este capítulo aborda a proposta de Tavares Lyra para a reforma dos ensinos secundário e superior, bem como para o desenvolvimento e a difusão da instrução primária no país.

Em relação à instrução primária, discute-se a necessidade de disseminar as primeiras letras para garantir a instituição de um governo essencialmente democrático, que possibilite ao povo uma participação política por meio do voto. De acordo com a Constituição de 1891, esse direito estava garantido somente à população alfabetizada.

É em relação à instituição primária que se travam os maiores debates relacionados à intervenção do Estado, por meio de um acordo com os governos locais. A Constituição é, novamente, a âncora na qual se pautam favoráveis e contrários, os quais a interpretam de acordo com suas concepções e modelos de sociedade. Centralização e descentralização do ensino são as palavras-chave do embate, pela própria precariedade do ensino e exiguidade dos recursos direcionados à educação elementar.

Ao ensino secundário é apresentada uma proposta para a superação da crise, pois acreditava o Ministro Lyra que o modelo vigente estava em decadência e precisava ser superado. Para tal intento, propõe uma reforma do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II), a extinção dos exames parcelados de preparatórios e uma regulamentação no funcionamento dos colégios equiparados. A seu ver, essas medidas em conjunto poderiam contribuir no sentido de formar os jovens de maneira mais sólida e prepará-los para as novas funções que surgiam com as transformações pelas quais passava o país.

Para o ensino superior, a proposta foi modesta. Tavares de Lyra preferiu manter a organização dessas instituições e promover pequenas mudanças de ordem interna, além de destacar a necessidade de alargamento da autonomia das chamadas escolas superiores.

Seguem as propostas do Ministro para os três níveis de ensino no Brasil.

3.1. O projeto Tavares Lyra e sua proposta para o desenvolvimento e a difusão da instrução primária

Questão geradora de grandes discussões e polêmica na Câmara dos Deputados e no Senado Federal foi, certamente, a intervenção do Estado na instrução primária, com vistas ao seu desenvolvimento e propagação. Discutia-se a necessidade de investimento por parte do poder central, pois o ensino primário no Brasil funcionava de maneira parca e desorganizada, com poucas escolas e uma estrutura precária. Realizada a exposição do Ministro Tavares de Lyra, que defendeu um acordo entre União, estados e municípios, deputados iniciam suas considerações e expõem sua posição no Congresso. Iniciemos com as argumentações do próprio Ministro, em defesa do ensino primário público subsidiado pelo Estado.

Segundo Lyra¹⁷, a Constituição de 1891 era clara ao determinar as competências em relação ao ensino: a instrução primária competia aos estados e municípios, enquanto o ensino secundário e o superior competiam à União, que criaria instituições nos estados (mas não privativamente, no caso do ensino secundário), sustentaria o ensino secundário no Distrito Federal e legislaria sobre o ensino superior no Distrito Federal. O que Lyra não admitia eram as interpretações de tendência liberal, que afirmavam não ser o ensino uma prioridade do Estado e que cabia a este auxiliar a iniciativa privada, evitando todo

¹⁷ Todas as citações indiretas relacionadas ao pronunciamento do Ministro do Interior, Augusto Tavares de Lyra, bem como dos parlamentares envolvidos no processo de debates do projeto na Câmara dos Deputados e no Senado Federal referem-se à fonte mencionada na introdução deste trabalho, a saber, o Plano Integral de Ensino, conhecido como Projeto Tavares Lyra. Optou-se por não inserir o local e ano de publicação ao lado do nome de cada deputado mencionado nas paráfrases, pois o uso seria excessivo e cansativo ao leitor. No entanto, nas citações diretas, a fonte é mencionada de acordo com as normas. Segue abaixo a referência completa do documento, que também consta no final deste trabalho: BRASIL, **Documentos Parlamentares. Instrução Pública**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1918.

tipo de embaraço em nome da liberdade individual. O Estado, nessa perspectiva, agiria de forma a suprir as deficiências do ensino livre, abstendo-se do monopólio da instrução. Lyra era favorável à ideia de que a União poderia, sim, intervir nos assuntos concernentes à instrução primária, desde que respeitando a autonomia dos Estados e municípios e suas respectivas legislaturas.

Um olhar para o ensino primário brasileiro no início do século XX pode ser bem elucidativo e auxiliar na compreensão da posição tomada por Lyra e alguns de seus contemporâneos que compartilhavam da mesma ideia. Pensemos: como esse ensino estava organizado? Qual a herança deixada pelo Império às escolas primárias? Quais os motivos que levaram intelectuais da época a pensar sobre a necessidade de o Estado investir na educação primária?

Primeiramente, para conhecer a estrutura e organização do ensino primário brasileiro no período republicano, especialmente em seu início, há que se retomar algumas questões fundamentais herdadas do antigo regime e que contribuíram para que o ensino funcionasse daquela forma. Souza (2006) nos oferece um panorama da situação, afirmando:

Eram precárias as condições do ensino público na província de São Paulo e em todo o Império durante o século XIX. Havia poucas escolas providas, funcionando em salas impróprias, com mobiliário e materiais didáticos insuficientes; a maior parte dos professores era formada por leigos que recebiam poucos salários. O desinteresse do Poder Público pela educação elementar era desolador, o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino. (SOUZA, 2006, p. 51).

Em relação à legislação, Sucupira (2005) afirma que a Constituição de 1824, ao garantir instrução primária gratuita a todos os cidadãos em seu artigo 179, mostrava-se substancialmente centralizadora. Algumas medidas práticas foram tomadas depois dela, como a lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, mas falharam, devido à falta de professores qualificados, remuneração incompatível com a função, ineficácia dos métodos utilizados (como o método do ensino mútuo, por exemplo, considerado ineficiente para a realidade brasileira, em relatório escrito pelo Ministro do Império no ano de 1833), além da estrutura física precária das poucas instituições que aqui existiam.

Na tentativa de reagir à centralização garantida pela primeira Constituição, cria-se o Ato Adicional de 1834, que transfere a responsabilidade do ensino primário para as províncias, desobrigando o Estado de uma suposta intervenção. A partir daí, perde-se o direito à instrução primária gratuita, como afirma Saviani (2005a, p. 10):

[...] O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional. Ao longo do século XIX o Poder Público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, nesse aspecto, adquiriam o caráter de instrução pública. Mas, de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores.

Ainda segundo Saviani (1997), as províncias não estavam preparadas para promover o desenvolvimento da instrução primária. Faltavam-lhes condições técnicas e financeiras para tanto, motivo pelo qual todo o restante do século XIX transcorreu sem mudanças significativas para o ensino primário.

Para Jorge Nagle (1977), a interpretação oriunda do Ato Adicional de 1834 de que as escolas secundária e superior competiam à União, enquanto a primária e a técnica-profissional competiam aos estados criou um fenômeno denominado “dualismo” na escola brasileira, segundo o qual o ensino primário é caracterizado como popular e o secundário e o superior são elitizados. Esse fator se deve à continuidade da tendência descentralizadora do Ato Adicional de 1834, que se refletiu na Constituição de 1891, na qual o ensino primário é entregue aos cuidados dos municípios e estados federados.

Algumas consequências resultaram dessa disposição da Lei: enquanto a União reputava-se impedida de intervir na instrução primária, os estados não se viam em condições de fazê-lo. Assim, “[...] de ambos os lados, na verdade, o apelo a argumentos de natureza constitucional escondia um desinteresse há tempo enraizado pelo alargamento das oportunidades educacionais [...]”. (NAGLE, 1977, p. 266).

Dessa forma, devido às ideias federalistas propostas pelo Ato Adicional e, posteriormente, retomadas na Constituição de 1891, não foi possível estruturar no Brasil um sistema escolar nacional ou implementar uma política nacional de

educação até os primeiros anos da República, pois qualquer esforço nesse sentido, como fez o Ministro Lyra, era interpretado como desacato à Lei e a seus princípios federalistas.

Fernando de Azevedo (1976) discute, de forma esclarecedora, as consequências que sofreu o ensino brasileiro em decorrência da Lei, afirmando que

[...] Em vez de arredar os obstáculos à organização de um sistema geral, a República não fez mais do que agravá-los, repartindo entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação e renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional. Com a descentralização imposta pela vitória das ideias federalistas; com a desorganização econômica resultante da abolição do elemento servil, e com as lutas que se seguiram para a consolidação do novo regime, transferiram ao primeiro plano as questões essenciais de ordem política e financeira, a educação e a cultura, que só se expandiram nas mais importantes regiões econômicas do país, como São Paulo, puderam seguir, sem transformações profundas, as linhas de seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império [...]. (AZEVEDO, 1976, p. 119).

O mesmo autor defende a ideia de que a classe dirigente republicana descendia do Império e, por isso, projetava para o novo regime o mesmo tipo de mentalidade e cultura da antiga estrutura política. Com exceção de Benjamim Constant, segundo ele, mentor da primeira reforma educacional da República, todo o ensino escolar teria sido organizado e regido por princípios federalistas. O fato de Constant ter elaborado uma reforma diferenciada naquele momento se devia, conforme Azevedo (1976), mormente à influência das ideias positivistas que, desde meados do século XIX, teriam sido introduzidas no Brasil com seus princípios científicos e se apresentado como opositoras à mentalidade humanística da maioria dos dirigentes brasileiros. Dentre as criações de Benjamin Constant como ministro da pasta da Instrução, Correios e Telégrafos, a que mais contribuiu no sentido de romper com a tendência descentralizadora da Constituição foi o *Pedagogium*, que funcionou como um centro educacional propagador de ideias pedagógicas, coordenação e organização da educação e

cultura do país. No entanto, quando transferido aos cuidados da municipalidade, esse órgão caiu em descrédito e logo se extinguiu. Em suma:

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. (AZEVEDO, 1976, p. 134).

Ao importar modelos educacionais estrangeiros e tentar transpô-los à nossa realidade, a República dificultou o processo de expansão da instrução primária, ou seja, o que ocorria no campo político repetia-se na educação. Copiou-se o modelo parlamentar inglês, a organização federativa dos Estados Unidos e, conseqüentemente, a forma de organização escolar dos países desenvolvidos¹⁸. José Veríssimo (1985) descreve a estrutura e o funcionamento da educação norte-americana em sua obra *A educação nacional*, afirmando que, quando da unificação das colônias inglesas após a emancipação, já havia, em cada uma delas, uma organização e funcionalidade próprias. A União intervinha por meio de conselhos, recomendações e auxílio, além da iniciativa privada (individual e coletiva), que funcionaram naquele país, segundo Veríssimo (1985), como uma verdadeira mola propulsora do progresso. Suas escolas primárias eram invejáveis, um modelo para todo o mundo. No entanto, o autor divide a mesma opinião de Lyra quando afirma ser inadmissível a suposta transposição daquele modelo de ensino à nossa realidade.

Depois disso seria insolente petulância pretender antepor no Brasil, com o exemplo dos Estados Unidos, o ensino particular ao público, e pedir para aquele regalias e privilégios que ele não merece, nem pela capacidade revelada pelos seus agentes, nem por condições materiais que lhe garantissem ao menos uma relativa independência do público e de suas exigências desarrazoadas. (VERÍSSIMO, 1985, p. 27-28).

¹⁸ “[...] o sistema de ensino brasileiro, calcado no modelo europeu, conservou-se aferrado à tradição e com limitada capacidade de renovação, permanecendo por longo tempo um elemento exótico na paisagem cultural brasileira, porque as formas econômicas, sociais e políticas de organização da vida no Brasil, poucas exigências faziam a seu sistema de ensino [...]”. (INFANTOSI, 1983, p. 20).

Em sua exposição à Câmara, Lyra discutira as especificidades brasileiras e a visível diferença com os Estados Unidos. Segundo ele, o Brasil era um país vasto com uma população pequena em relação à sua dimensão, além de não contar, como os Estados Unidos, com uma variedade de confissões religiosas e uma iniciativa particular dinâmica, o que forçava a União a intervir na educação do povo, já que os estados e municípios, em sua grande maioria, não dispunham de recursos necessários para fazê-lo. Observa-se outra convergência entre o pensamento de Veríssimo e o projeto de Lyra quando este condena o incentivo da União à iniciativa privada, chamando o Estado à responsabilidade por toda a instrução pública, especialmente a primária.

Não sou dos que pensam que a União está impedida de manter escolas primárias. Seria absurdo que não pudesse fazer, quando a associações e a simples particulares se concede amplamente o exercício desse direito. O que se poderia, quando muito, era exigir que se subordinasse ao *regimen* que os Estados houvessem estabelecido para as escolas livres. (BRASIL, 1918, p. 6).¹⁹

Toda a propaganda, às vezes até apelativa, veiculada por intelectuais e políticos em finais do século XIX e início do XX em favor da instrução primária vai, aos poucos, se reconfigurando. No momento de criação do projeto Tavares Lyra, ainda é muito perceptível, na fala dos intelectuais e políticos, o elogio constante à alfabetização das camadas populares, colocada como condição imprescindível ao desenvolvimento e progresso da nação. Independentemente da posição política, era praticamente consenso a defesa da instrução primária como civilizatória, unificadora, moralizante. Até mesmo a Constituição, em seu parágrafo 1º, nº 2, do artigo 70²⁰, quando excluía o analfabeto do direito de votar, criava, ainda que

¹⁹ Todas as citações do *Plano Integral de Ensino* e das demais obras datadas do final do século XIX e início do século XX utilizadas para a realização deste trabalho mantiveram a gramática original do período.

²⁰ Artigo 70 da Constituição de 1891:

“São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei.

§ 1º Não podem alistar-se eleitores para eleições federais, ou para as dos Estados:

1º, os mendigos;

2º, os analfabetos;

3º, as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º, os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º São inelegíveis os cidadãos não alistáveis” (BARBOSA, 1946, p. 95, grifo nosso).

implicitamente, uma dependência da cultura primária ao exercício da função política.

Nagle (1977) denomina essa percepção como “romântica”, afirmando que a superestimação do processo educacional camuflava os problemas estruturais da sociedade, a saber, o fenômeno oligárquico, as dificuldades de ordem financeira, econômica e administrativa do país. Na verdade, o que o autor denominou “entusiasmo pela educação”, que, segundo ele, vai se fortalecer e se afirmar após os primeiros quinze anos da República, dava aos seus adeptos condições de explicar a sociedade, seu “sucesso” ou “fracasso” pelo viés da educação, posição veementemente criticada por Sérgio Buarque de Holanda (1976) em seu *Raízes do Brasil*. Para ele, esses “pedagogos da prosperidade” simplificavam os problemas do país, reduzindo-os ao espaço restrito da escola e sua missão de alfabetizar e civilizar a nação. Os “pregoeiros do progresso”, como os denominou Holanda (1976), não compreendiam que a alfabetização em massa não era, de forma alguma, condição obrigatória para elevar o país ao nível das nações desenvolvidas. E ainda acrescenta:

[...] mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego. (HOLANDA, 1976, p. 124).

Essa forma de enxergar a sociedade servia, segundo Holanda, como um meio de disfarçar os problemas, mascarando a realidade. De sua opinião em relação à ineficácia e até “perigo” de uma alfabetização isolada de um processo educacional contínuo comungavam muitos de seus contemporâneos. Autores dos anos 20, envolvidos no citado “entusiasmo pela educação”, defendiam que a simples instrução poderia ser perigosa se o sujeito não fosse ensinado a utilizá-la a seu favor e em favor da sociedade. No entanto, a crítica diferencia-se em um aspecto: enquanto Holanda vê as reformas educacionais propostas como algo que vinha de cima para baixo com a intenção de convencer e dominar, os demais intelectuais aglutinados na Associação Brasileira de Educação (ABE), que lideraram o movimento de renovação educacional ocorrido no Brasil entre os anos

1920 e 1930, visavam à formação de um cidadão disciplinado, que contribuísse para o crescimento e a estabilidade da nação (CARVALHO, 1997).

Embora esse movimento tenha ocorrido alguns anos após a reforma proposta por Lyra, é perceptível, na fala dos deputados envolvidos, o mesmo discurso redentor, segundo o qual a educação é tida como verdadeira panaceia, ou seja, remédio para todos os males do país. Cita-se o exemplo do discurso proferido pela Comissão de Instrução, responsável pelo projeto:

Vivemos a fallar na decadencia do ensino secundario, no pouco preparo dos diplomados pelos cursos superiores da Republica e não faltam propugnadores de boas idéas e advogados de reformas radicaes, mas a ninguem preocupa a decadencia da instrucção primaria, a completa ausencia da educação popular [...], que conduz ao cérebro humano os primeiros raios dessa luz preciosissima que faz germinar a semente de todos os progressos fornecendo aos povos a base de conhecimentos indispensáveis sem os quais o indivíduo não é homem nem cidadão. (BRASIL, 1918, p. 29).

A instrução primária aparece na centralidade dos discursos, enquanto as demais categorias de ensino são abordadas como complemento, não menos importantes, porém dependentes da formação inicial. Pode-nos parecer mesmo romântico esse discurso, como afirmou Nagle (1977), e dissociado de projetos políticos da época, como caracterizou o autor. No entanto, Carvalho (1997) irá refutar essa ideia, ao analisar o fenômeno, evidenciando um caráter extremamente político vinculado à constituição da nacionalidade brasileira. Para a autora, havia um objetivo estratégico de promover um movimento cívico do qual a educação seria um importantíssimo veículo, ou seja, projeto político e movimento educacional estariam, sim, estreitamente ligados. O objetivo central dessa propaganda, que perpassou a escola, teria sido a permanência de uma elite na direção política. Essa elite teria a função de moldar a população “amórfica” que aqui existia e, para isso, contava com os intelectuais e sua propaganda educacional.

[...] Obra de moldagem, a educação era o instrumento com que contavam tais elites para unificar, disciplinar, moralizar, homogeneizar e hierarquizar as populações brasileiras, com vistas à efetivação de um particular projeto de sociedade. (CARVALHO, 2000, p. 126-127).

Em fins do regime imperial e início do republicano, é certo, essa propaganda já existia, embora um pouco mais tímida. É nos anos de 1920 e 1930 que ela, enfim, ganharia força de um movimento organizado. Entretanto, é preciso compreender, na fala daqueles homens, mais do que um interesse particular de domínio e poder. É preciso refletir sobre o momento histórico e o movimento mais geral, no qual as nações, dentre elas o Brasil, encontravam-se inseridas. Para além dos interesses individuais ou julgamentos de tendência maniqueísta, há que se analisar a educação como parte de um projeto maior de modernização do país, organizado por homens que compreendiam a dinâmica do capital e suas contradições, independentemente da posição política assumida. Esses homens, que se destacaram no momento de transição para o regime republicano, durante o período de organização deste ou, posteriormente, buscando sua reestruturação, eram homens de seu tempo, dando encaminhamento aos projetos que previam para seu país. Cita-se o exemplo de Rui Barbosa. Embora muitas vezes considerado idealista por desejar que o Brasil se igualasse aos países desenvolvidos e entusiasmar-se demasiadamente com o progresso da Europa e dos Estados Unidos, o autor percebia que a expansão do capital dependia desse esforço, como afirma Machado (2002) sobre o projeto modernizador de Rui Barbosa, com base na questão educacional:

Compreender a sua modernidade, no processo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, exigiu que fosse feita sua inserção no movimento geral. Não é possível entender a história do Brasil sem vinculá-la ao movimento universal, à história mundial. Não se nega que existem peculiaridades do Brasil que devem ser levadas em consideração, mas, atendo-se apenas a elas, não se poderá ter clara compreensão do processo que desencadeava transformações no seu interior [...]. (MACHADO, 2002, p. 30).

O debate sobre centralização e descentralização do ensino encarado sob essa perspectiva nos permite uma análise mais ampla e menos tendenciosa. O próprio posicionamento de Lyra a favor da intervenção do Estado na instrução primária não significa, necessariamente, que ele não comungava das ideias de Rui Barbosa, até porque este era o homem que melhor poderia, naquele momento, fornecer aos intelectuais brasileiros uma leitura de mundo apurada, baseada em sua experiência em países estrangeiros desenvolvidos. O acordo

proposto por Lyra entre União, estados e municípios é um exemplo: o ministro percebia as particularidades do Brasil, mas nem por isso desejava o atraso, uma suposta transformação radical ou o retorno ao passado.

Para Barros e Machado (2006), ao propugnar uma reforma educacional com vistas à transformação da sociedade, Rui Barbosa objetivava a formação de eleitores conscientes, indivíduos preparados para o trabalho livre e cidadãos adaptados ao mundo industrializado. Segundo as autoras, quando defendia a escolarização primária e a retirada das crianças dos trabalhos forçados nas fábricas, o intelectual já previa a ameaça que a falta de condições apropriadas de trabalho poderiam representar para o desenvolvimento do capital no país, ou seja, a reforma seria “[...] o resultado das lutas humanas travadas no momento em que as contradições do capital estavam sendo colocados em xeque”. (BARROS; MACHADO, 2006, p. 89). Observa-se que a instrução, na concepção desses autores reformistas, apresenta-se como uma das condições para a manutenção da ordem vigente. No entanto, para manter essa ordem, a classe dirigente necessitou fazer algumas concessões, a fim de acalmar os ânimos do operariado, como afirma Marx (1985), citando o exemplo da diminuição da jornada de trabalho nas fábricas:

O prolongamento desmedido da jornada de trabalho que a maquinaria produz na mão do capital, provoca mais tarde, como vimos, uma reação por parte da sociedade, ameaçada em sua raiz vital, e com isso a instauração de uma jornada de trabalho legalmente limitada. (MARX, 1985, p. 33).

Esse fenômeno, já concretizado nos países desenvolvidos, teria desencadeado uma série de leis trabalhistas e reformas, dentre as quais estava a escola primária gratuita e para todos. No Brasil, essa realidade estava um pouco distante no início do século XX, considerando a economia essencialmente agrícola que aqui preponderava. No entanto, não se pode ignorar o fato de intelectuais como Lyra, o próprio Rui Barbosa e outras personalidades não menos representativas do pensamento da época terem percebido o desencadear de um processo cujo final já era conhecido por todos: as temidas revoluções populares.

Lyra propunha, além do citado acordo entre União, estados e municípios, que fossem reunidos dados estatísticos sobre a real situação do ensino primário

brasileiro, para que as modificações fossem realizadas com base em informações seguras, “[...] sem as quaes esse importante serviço escolar não terá a utilidade pratica nem corresponderá aos fins a que é destinado”. (BRASIL, 1918, p. 6). A intenção de tornar conhecida a real situação do ensino primário em toda a República revela uma suposta preocupação com a falta de uniformidade desse nível de ensino, gerada pela descentralização política e administrativa, pois a coleta de dados poderia fazer emergir, de forma mais concreta, uma realidade já conhecida por todos, como reitera Cavalcanti (1989), ao denunciar a falta de um pensamento pedagógico comum nos primeiros anos da República, afirmando haver diversos modelos de instrução primária, secundária e superior, sem unidade nem organicidade.

Para Höfling (2001), as sociedades implementam suas políticas públicas e sociais em determinados períodos históricos de acordo com a própria concepção de Estado, sociedade e política. Assim, os projetos de intervenção estariam, inevitavelmente, imbuídos dos ideais de seus respectivos mentores. No entanto, alerta para o fato da complexidade dessa questão, afirmando: “Não é uma simples questão de abordagem: concepções metodológicas implicam pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas, enfim, concepções de mundo e sociedade diferentes” (HOFLING, 2001, p. 30). A autora afirma que as políticas sociais surgiram no século XIX, quando a crise do capital incitou os primeiros movimentos populares. A educação escolar aparece, nesse contexto, como uma política cujo um dos objetivos seria diminuir as desigualdades sociais engendradas pelo desenvolvimento das forças produtivas. Essas políticas teriam, dessa forma, a intenção de garantir a manutenção de determinada sociedade.

Entretanto, essa autora destaca que a educação, por se tratar de uma responsabilidade do Estado, constitui-se em uma política pública; porém, como não é pensada somente pelo corpo desse Estado, mas também por outras instâncias da sociedade, trata-se de uma “política pública de corte social”. Como uma política pública e social que atende aos interesses do Estado e da própria sociedade, a educação – e destaca-se, neste caso, a instrução primária – mantém um vínculo de dependência com as transformações e necessidades sociais surgidas no âmago dessa mesma sociedade. Assim, embora os projetos

educacionais estejam sempre em consonância com a realidade de um período, nem sempre constituem-se, em determinado momento histórico, em uma prioridade ou questão elementar a ser colocada na ordem do dia pelos líderes políticos, a despeito do esforço de intelectuais que costumam pensar à frente de seu tempo.

Todas as transformações desencadeadas após a Revolução de 1789, sabe-se, modificaram o modo de viver e pensar das sociedades, caracterizadas, a partir daí, por movimentos de ordem política, social, étnica e tecnológica. A industrialização trouxe consigo a luta pelos direitos e pela democracia, mas esses movimentos não foram lineares, o que levou algumas nações à necessidade de um Estado mais autoritário quando o desenvolvimento e a industrialização chegavam num tempo próprio, diferenciado dos demais países.

A escola elementar, nessas sociedades, passa a estar a serviço da nação. A ela cabe criar uma uniformidade cultural e garantir o controle por parte do Estado, assumindo um papel de fortalecimento da vida coletiva. Para Cambi (1999), a instituição escolar foi submetida a inúmeras reformas a partir do século XVIII, com o objetivo de torná-la mais funcional para que pudesse atender às exigências de uma sociedade produtiva e pluralista, como afirma Souza (2006, p. 35):

No bojo desse processo, a escola primária foi “(re) inventada”: novas finalidades, uma outra organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação.

Observa-se, dessa forma, que a escola sofreu diversas transformações em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas nas sociedades industrializadas. Portanto, as reformas educacionais propostas por diversos educadores e políticos brasileiros desde meados do século XIX são apenas indícios da inserção do Brasil no movimento de industrialização iniciado nos países desenvolvidos. O projeto Tavares Lyra é, assim, uma representação daquele momento histórico no qual a instrução primária, apesar de não se constituir em uma prioridade em nosso país, passava a ser encarada como

condição para alcançar o progresso, a uniformidade, a unidade e o fortalecimento da nação.

Ao propor um acordo entre União, estados e municípios, Lyra compreendia as especificidades brasileiras, as carências do ensino primário, as consequências da política descentralizadora do país e a necessidade de uma intervenção direta. Como a Lei não permitiria tal ação naquele momento, a proposta possível foi a conciliação entre as instâncias envolvidas. Ainda assim, esbarrou-se no liberalismo acirrado de muitos e em outros fatores que serão mencionados.

3.2. O ensino secundário e a proposta do projeto Tavares Lyra para a superação de uma crise

Para o ensino secundário brasileiro, Tavares de Lyra previu uma grande reforma, afirmando: “[...] é o que mais reclama a atenção dos legisladores e dos homens de Governo”. (BRASIL, 1918, p. 7).

Apesar de reconhecer que as causas de sua “decadência” eram muitas, o Ministro destacou as três principais que, a seu ver, deveriam ser solucionadas com a máxima urgência. São elas: a estrutura e o funcionamento do Ginásio Nacional como estava organizado, o problema dos colégios equiparados e o sistema de exames parcelados.

O Ginásio Nacional, conhecido como Colégio Pedro II no período do Império, era a referência educacional de nível secundário do país e funcionava como um centro formador das elites, acolhendo os futuros alunos dos cursos superiores, que assumiriam os cargos dirigentes do país. Lyra defendia que esse instituto deveria ser o tipo modelo de todos os liceus brasileiros. No entanto, era contrário à organização do Ginásio em regime de internato, como funcionava na época, por julgar que ao Estado não seria vantajoso manter instituições desse caráter. No entanto, compreendia não ser possível, naquele momento, uma completa extinção. Assim, propôs a divisão do curso em dois ciclos: o primeiro, em regime de internato, proporcionaria conhecimentos gerais e de caráter prático aos alunos, enquanto o segundo constituir-se-ia em um ensino propedêutico para

os cursos superiores e carreiras profissionais, funcionando em regime de externato.

Mais uma vez, observa-se em sua proposta uma tendência inovadora, de rompimento com o passado e, ao mesmo tempo, um certo pudor ao lidar com estruturas consolidadas historicamente.

Sabe-se que o ensino secundário caracterizou-se, desde seu nascimento e durante muito tempo, como um ensino de classe, elitizante e aristocrático, conforme fica evidente na citação abaixo:

[...] seu objetivo pedagógico, que é proporcionar uma “cultura geral” que se vinculava exclusivamente, até certa época, ao currículo de humanidades clássicas e, depois, como resposta a novas exigências da evolução social e cultural, pouco a pouco e através de debates passou-se a considerar que deveria incorporar as “humanidades modernas” e as ciências; seu caráter inteiramente desinteressado e intelectualista, que lhe permitiria servir de base para quaisquer espécies de estudos profissionais de nível superior, mas não envolvia explicitamente nenhum sentido profissional imediato e específico. De fato, o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino devotado a valores e ideais aristocráticos e aristocratizantes, um ensino acentuadamente de inutilidades ornamentais. (SILVA, 1969, p. 20).

O autor destaca que não havia entre os ensinos primário e secundário nenhum tipo de ligação ou sequência lógica de conhecimentos, pois atendiam a sujeitos diferentes, de forma diferente e com objetivos diferentes. Ao ensino secundário somente eram encaminhados os filhos adolescentes das famílias mais abastadas, com o objetivo de ingressar na Universidade ou manter o *status* de bem nascidos. Além destes, ingressavam nos ginásios alguns poucos nascidos nas classes inferiores que almejavam uma ascensão social.

Nos países desenvolvidos, desde o século XIX, até mesmo as escolas primárias diferenciavam-se de acordo com os alunos que as frequentavam. As escolas elementares públicas que formariam as classes trabalhadoras ensinavam os conhecimentos básicos necessários à vida prática, enquanto os futuros ingressantes das escolas secundárias, em ambiente diferenciado, eram treinados para “lidar com as ideias”. (SILVA, 1969, p. 23).

Ao pretender dividir o curso em dois ciclos, Lyra justifica-se citando o exemplo de países como a França, Itália, Alemanha, Bélgica e Suíça, nos quais a

divisão teria apresentado excelentes resultados. Além disso, acredita que tal ação poderia democratizar o ensino secundário, que passaria a atender a diferentes classes e apresentaria objetivos diferentes que convergiam para um mesmo fim: o crescimento da nação.

O primeiro cyclo entende com uma base commum de instrucção. O ensino nelle ministrado será organizado por tal modo que, no fim deste primeiro periodo, venha o alumno a possuir um conjuncto de conhecimentos utilizaveis, um conjuncto de conhecimentos que se possa considerar uma educação regular. Si, após este primeiro estudo a falta de gosto e as condições econômicas de sua família não lhe permittirem continuar o curso e antes o chamarem, para logo, á actividade, entrará elle na vida em uma bella idade e já com uma boa somma de conhecimentos que lhe será de grande utilidade no exercício de suas faculdades de trabalho. (BRASIL, 1918, p. 7-8).

Nota-se a permanência de uma prática seletiva e discriminatória que eliminaria os jovens do ambiente escolar tão logo concluíssem o primeiro ciclo. Apesar do discurso de democratização educacional presente na fala de Lyra, fica evidente que a proposta atendia, especificamente, aos interesses da nação, cujas transformações exigiam a formação de trabalhadores um pouco mais aperfeiçoados para lidar com os novos postos de trabalho. Tratava-se, substancialmente, de inserir os jovens oriundos das classes populares no mercado, por meio de um discurso de ascensão social que, na prática, não se efetivaria.

Para o segundo ciclo, afirma o Ministro, seriam encaminhados os alunos com “propensão para estudos mais completos e que as posses de sua familia o permittam” (BRASIL, 1918, p. 8), ou seja, os filhos das famílias mais abastadas. Estes poderiam optar pelo bacharelado em Letras ou em Ciências.

Pensemos, todavia, nas condições em que se encontrava o ensino secundário nos primeiros anos da República. Ele sofrera as consequências da descentralização administrativa mantida pela Constituição de 1891, que assegurou à União a competência para criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, porém não privativamente. Apenas no Distrito Federal a União se encarregava das escolas secundárias, enquanto que ao restante do país

valia a função um tanto vaga prescrita no artigo 35, nº 2 de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”.

Tanuri (1979)²¹ afirma que, devido à falta de clareza da Lei, apenas o Ginásio Nacional, por estar fixado no Distrito Federal, era mantido pela União. Os demais colégios ficaram sob a responsabilidade exclusiva dos estados ou da iniciativa privada, que dispunha de argumentos legais para se propagar livremente. Além disso, como os esforços estavam condicionados, pelo menos teoricamente, à propagação da instrução primária nos primeiros anos da República, a autora destaca a ausência de políticas públicas específicas para o ensino secundário até, aproximadamente, o ano de 1930.

A mesma autora cita o projeto Tavares Lyra em sua obra e a ideia do acordo entre União, Estados e Municípios, afirmando:

Julgava, entretanto, o Ministro do Interior que, para o momento, era suficiente que a União entrasse em acordo com os Estados com a finalidade de colaborar com os mesmos na tarefa de difusão do ensino, quer subvencionando temporariamente escolas mantidas por particulares, associações ou municipalidades, quer fornecendo livros e mobílias ou fundando e custeando museus e bibliotecas. (TANURI, 1979, p. 49).

Situado em um momento histórico que se caracterizou, justamente, pelo embate entre interpretações divergentes acerca da Carta Magna de 1891, o projeto de Lyra e sua defesa do “acordo” dividiam o espaço com outras vertentes interpretativas, tais como: aqueles que advogavam pelo auxílio da União somente aos Estados mais carentes, e os mais radicais, que defendiam a interferência direta da União em todos os níveis de ensino. Lyra propunha um “meio-termo”, um ponto de equilíbrio entre liberalismo e centralização.

A iniciativa, no entanto, não era nova. Já em outubro de 1904 o deputado Passos de Miranda havia proposto um projeto que autorizava o Governo a entender-se com os governos dos estados, sobretudo em relação à instrução primária e ao ensino técnico e profissional elementar. Esse projeto não chegou a ter andamento, até que, em 1906, no Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro, a questão foi retomada e discutida entre os parlamentares, tendo

²¹ A autora desenvolveu um trabalho específico sobre o Ensino Normal de São Paulo entre os anos de 1890 e 1930.

novamente Passos de Miranda como Presidente e Relator. O referido deputado incluiu-se na lista daqueles que discutiram o projeto Tavares Lyra pelo período de dois anos. Desde 1904, sua ideia era:

[...] com essa solução, conciliar os dispositivos constitucionais, omissos a respeito da competência expressa da União no âmbito da legislação do ensino em todo o país e, especificamente, do ensino popular, com a possibilidade de organização de um sistema nacional em base unitária. (TANURI, 1979, p. 48).

Para esse deputado, portanto, era necessário primeiramente reformular a lei, de modo a possibilitar a intervenção da União na instrução primária e no ensino técnico-profissional.

Segundo José Veríssimo (1985), a grande parte das tentativas de reforma educacional no país teria sido organizada por sujeitos com capacidade estritamente profissional e técnica, não dando à instrução pública sua devida importância, ao inseri-la no campo das demais atividades econômicas do país. Em relação ao ensino secundário, por exemplo, o autor critica a reforma Benjamin Constant por seu liberalismo excessivo, que previa a autorização para os estados distribuírem, eles próprios, seus diplomas, segundo as regras emitidas pelo Governo Federal, além do alargamento da liberdade das instituições particulares para formar alunos no ensino secundário e inseri-los nos cursos superiores. Os estados não teriam, na concepção de Veríssimo (1985), condições econômicas nem “morais” para manter estabelecimentos desse nível, pelo menos a grande maioria deles. As escolas particulares, por sua vez, não poderiam realizar os exames finais de forma adequada, contando apenas com uma severa fiscalização do Estado, pois este não estaria preparado para atividade tão complexa. Apesar de elogiar alguns poucos aspectos da reforma de Constant, Veríssimo afirma que muitos de seus regulamentos não se efetivaram na prática, deixando algumas consequências que teriam contribuído para a decadência dos estudos secundários, a saber: a abolição dos concursos; a excessiva liberdade e condescendência por parte dos alunos; a multiplicação de liceus sem qualidade pedagógica por todo o país, que tiveram que ser suprimidos tão logo a crise chegasse aos seus Estados de origem; o surgimento de inúmeras escolas

secundárias particulares, inclusive escolas Normais, que obtiveram o favorecimento da tão criticada equiparação.

A equiparação constituía-se em um privilégio concedido pelo Estado a partir de 1890 aos colégios públicos e particulares de nível secundário e, posteriormente, estendido às faculdades de ensino superior, que garantia a esses estabelecimentos as mesmas regalias dos institutos oficiais de ensino. Essas instituições seriam, ao menos teoricamente, submetidas à fiscalização permanente para que pudessem desfrutar do benefício. No entanto, segundo Veríssimo, essa fiscalização era “ilusória e ineficaz, até ridícula”, o que teria possibilitado a proliferação de “casas de comércio de ensino”. (VERÍSSIMO, 1989, p. 22). O autor reclama:

[...] E hoje já se contam por dezenas esses estabelecimentos chamados equiparados, que são o principal fator do estado lastimável, verdadeiramente miserando e alarmante a que chegou o nosso ensino, entregue de um lado à desordem, indisciplina e desleixo que reina no ensino oficial, de outro, ao bronco mercantilismo do ensino particular. (VERÍSSIMO, 1985, p. 22).

Apontada por Lyra como o segundo problema de maior relevância a ser solucionado no ensino secundário brasileiro, a tal equiparação gerava muitas polêmicas. Criticava-se o fato de existir, até mesmo nas cidades mais carentes do país, institutos equiparados ao Ginásio Nacional, fornecendo diplomas de estudos secundários.

Lyra foi enfático em sua exposição, ao afirmar: “[...] a respeito da equiparação dos institutos particulares, confesso com lealdade que não sou partidário della” (BRASIL, 1918, p. 10). Sua proposta, entretanto, não era a extinção do benefício, mas que este ficasse restrito aos estabelecimentos públicos, fundados e custeados pelo Distrito Federal ou Estados. Para os alunos dos colégios particulares, conceder-se-ia o direito de realizar exames no Ginásio Nacional ou colégios oficiais equiparados. Dessa forma, os colégios que não usufruíam, naquele momento, da equiparação, não correriam mais o risco de cair em descrédito e, conseqüentemente, falirem, por não estarem em pé de igualdade com os demais. Em outras palavras, a todos os colégios seriam dados

os mesmos direitos, cabendo a cada qual o investimento necessário na aprendizagem de seus alunos e seu respectivo sucesso nos exames oficiais.

Nota-se certa preocupação do Ministro com a supressão desses colégios, apesar de não concordar com o modo como estariam funcionando. Ao mesmo tempo em que retira o privilégio da equiparação, beneficia as instituições mais carentes, concedendo a todos a mesma oportunidade de se sobressaírem pedagogicamente. Ora, em um país no qual a atuação oficial era tímida e contida, a iniciativa privada constituía-se em uma necessidade. Mais uma vez, Lyra procura um ponto de equilíbrio que vá ao encontro das carências educacionais do país, acima de concepções políticas radicais ou extremistas.

Para Nagle (1977), apesar de aparentemente descentralizador, o regime de equiparação acabou por forçar uma suposta intervenção da União, encarregada de fiscalizar tanto as instituições públicas quanto as privadas. O autor cita algumas tentativas de reorganização das escolas secundária e superior brasileiras, que revelam uma intenção de romper com a ideia de um ensino secundário voltado apenas à preparação para os cursos superiores. Tais ações foram:

[...] a reforma Benjamim Contant, decreto nº 981, de 1890; a Epitácio Pessoa, decreto nº 3890, de 1901; a Rivadávia Correa, decreto nº 8659; a Carlos Maximiliano, decreto nº 11530, de 1915, e a João Luís Alves-Rocha Vaz, decreto nº 16782-A, de 1925; e a criação da Universidade do Rio de Janeiro, decreto nº 14343, de 1920. (NAGLE, 1977, p. 278).

No entanto, como os cursos superiores tinham uma natureza essencialmente profissional (Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia), a escola secundária acabava por seguir o mesmo caminho, pois não havia instituição superior formativa de uma cultura filosófica e desinteressada. Dessa forma, nem o ensino secundário nem o ensino superior dispunham de condições estruturais favoráveis a uma formação mais humanista, menos utilitária.

[...] Não se resolveu nem se pôs em via de solução de nosso ensino secundário, como um plano de estudos, regulares e metódicos, antes de caráter formativo do que aquisitivo, e destinado a ministrar a cultura geral indispensável às especializações ulteriores [...]. (AZEVEDO, 1976, p. 135).

Azevedo (1976) critica, ainda, a falta de uma formação comum dos professores secundários, geralmente autodidatas ou profissionais liberais, o que dificultava a implementação de um caráter formativo nos estudos. Para o autor, nenhuma das reformas educacionais brasileiras teria contemplado essa questão, a seu ver, de suma importância. Em relação ao caráter formativo do curso, elogia a iniciativa de Benjamim Constant, apesar de afirmar que esta não foi posta em prática ou, em outros casos, foi mal executada.

Com um objetivo essencialmente formador, a citada reforma Benjamim Constant teria, já em 1890, organizado o ensino secundário em regime seriado, em um curso integral com exame final – o exame de maturidade – cujo objetivo seria avaliar a maturidade intelectual dos alunos e seu aproveitamento durante os anos de dedicação escolar.

Essa reforma surgia como uma reação ao sistema de exames parcelados de preparatórios, terceiro ponto a ser criticado por Lyra em sua exposição. O referido sistema consistia na organização do curso secundário em disciplinas isoladas, sem nenhuma conexão ou unidade científica. Não se tratava de um curso integral, um programa geral de estudos devidamente organizado pedagogicamente, mas de um amontoado de matérias cujo único objetivo era o ingresso nas instituições de nível superior.

Lyra defendia a hegemonia do estudo integral e de conjunto, pois a facilidade do sistema de exames parcelados levava muitos a preferirem o segundo ao primeiro. Por ser contrário à coexistência de dois regimes, propunha a extinção dos preparatórios com seu caráter utilitarista. A instrução secundária deveria atender às novas necessidades advindas da proclamação da República, visando à formação de sujeitos que pensassem não somente em âmbito individual, mas também coletivamente, no progresso da nação.

A extinção dos exames parcellados de preparatórios já não é mais objecto de controvérsia. Condemnados desde 1882 pelo Ministro Rodolfo Dantas, é hoje opinião geral que eles não devem subsistir. O estudo integral e de conjuncto não deixa mais nenhuma margem a discussões. E a coexistencia dos dous regimens, desmoralizando ambos, só poderá agravar cada vez mais os males com que já lutamos. (BRASIL, 1918, p. 10).

As tentativas de estabelecer um elo entre as escolas primária e secundária e libertar a segunda da condição de um curso subalterno foram várias. No entanto, essa situação se prorrogaria por muito tempo. Apenas em 1925, com a reforma João Luís Alves, também conhecida como reforma Rocha Vaz, é que foi estabelecido o estatuto de obrigatoriedade do curso secundário seriado, após quarenta anos, aproximadamente, de lutas, avanços e recuos em relação ao antigo sistema. (AZEVEDO, 1976). Passados praticamente vinte anos da proposta de Lyra, a situação do ensino secundário brasileiro não se alterara substancialmente. Em relação à proposta de Constant, muito mais antiga, o tempo de inércia se estende ainda mais.

Há que se analisar a questão da formação dos professores de nível secundário, abordada por Lyra com bastante ênfase em seu projeto. Para o Ministro, não bastava a aprovação em um concurso destinado a revelar competências teóricas. Mais importante que isso, eram as qualidades pedagógicas do candidato.

O concurso, para ele, funcionaria como uma exceção à regra, quando não houvesse outros meios de aferir a capacidade dos pretensos professores. A solução ideal, portanto, seria a fundação de Escolas Normais Superiores, pois o aluno, após anos de preparo e posterior estágio, estaria apto para assumir o magistério. Na impossibilidade de efetivar tal medida, Lyra prescreve os títulos necessários ao candidato, que substituiriam qualquer outro meio de habilitação, salvo as instituições que, com a autorização do Governo, desejassem realizá-lo. São eles:

- a) diploma de bacharel ou doutor por qualquer curso superior ou de bacharel em sciencias e letras;
- b) na falta, certidão de exame de professor perante a congregação do Gymnasio Nacional (feita de accôrdo com o regulamento que foi expedido);
- c) caderneta contendo um curriculum vitae de professor, visado pelos delegados fiscaes do ensino em cujas circumscripções tiverem exercido o magistério do ensino integral;
- d) livros scientificos e didacticos que tiverem publicado sobre a materia cuja regencia pretendam;
- e) tirocínio no magisterio particular ou nos Estados (BRASIL, 1918, p. 9).

Contra essa prática advogou Veríssimo (1985) e, desta vez, encontra-se divergência no pensamento dos autores. Para ele, os poderes públicos teriam abandonado a educação nacional e abolido os concursos públicos, distribuindo cargos em regime de favorecimento. Os professores estariam mal formados e pouco comprometidos, assumindo outras atividades e relegando o magistério a um plano secundário em suas vidas. Professores do ensino oficial com carreira vitalícia eram acusados de displicência. Não cumpriam os horários com rigorosidade, faltavam em excesso, não se importavam com os conteúdos.

Lyra, por sua vez, propõe uma medida para tentar solucionar o problema: “[...] não dar a vitaliciedade ao professorado logo após á sua nomeação” (BRASIL, 1918, p. 9). Somente depois de alguns anos, mediante provas de capacidade, gosto e dedicação ao magistério, tempo de serviço, é que concederia, por meio da Junta do Ensino, o referido benefício. Além disso, julgava necessário estabelecer um limite máximo de idade para os professores: 65 anos ou 25 anos de magistério para a aposentadoria.

Todas essas medidas práticas, em suma, tinham como objetivo principal remodelar o ensino secundário, de modo que pudesse ir ao encontro das exigências daquele momento histórico. Lyra percebia a necessidade de formar, além das elites dirigentes, os trabalhadores industriais. Para tanto, o ensino secundário não poderia mais atender somente a uma única classe cujo interesse seria o ingresso nos cursos superiores. Era preciso “democratizá-lo”. Os profissionais da educação deveriam ser formados nesse mesmo espírito de competição, concorrência, preparo e aperfeiçoamento. Era preciso romper com aquele estado de acomodação em que se encontrava o ensino brasileiro. Aos particulares era necessário assegurar o devido lugar, desde que não levassem o país ao descrédito, por meio de um ensino superficial e mal estruturado.

Acomodar, ajustar, conciliar. São as palavras de ordem do Ministro. Para além de um liberalismo cego que ignorasse as circunstâncias e especificidades do país, Lyra pensava no Estado e na remodelação da educação aos moldes modernos, porém, conservando as bases que sustentariam esse movimento necessário, mas, ao mesmo tempo, ameaçador. Era preciso instituir um sistema educacional no Brasil, estabelecer uma unidade entre os níveis de ensino, propagar a instrução primária, reformar a secundária e a superior. Aliás, era

preciso reformar para acomodar, para ajustar o ensino brasileiro aos interesses do capital. Assim foi a proposta para o ensino secundário.

3.3. Uma reforma contida. A proposta de Tavares Lyra para o ensino superior

Augusto Tavares de Lyra propôs uma reforma “liberal e coerente” para o ensino superior brasileiro sem, contudo, descartar o que considerava “util e aproveitável” (BRASIL, 1918, p. 10). Isso significa que seu projeto de reforma para esse nível de ensino não foi tão ousado e manteve muitos dos aspectos já existentes, devido às possíveis consequências que uma reforma geral poderia, em sua opinião, ocasionar às escolas superiores.

Em primeiro lugar, sugeriu a regulamentação da docência livre, que elevaria os professores mais destacados (extraordinários ou adjuntos), mediante prova de títulos e dedicação ao magistério, ao nível de catedráticos.

Além do exame de madureza já citado, realizado após a conclusão do ensino secundário, instituir-se-ia o exame de admissão, cujo objetivo seria avaliar as aptidões dos candidatos às vagas dos cursos superiores, ou seja, Lyra previa a instituição do exame vestibular, porém, não como uma mera revisão dos estudos secundários. Esse exame seria realizado mediante uma banca de professores das escolas superiores, cuja função seria avaliar o preparo do aluno e seu possível talento para a profissão escolhida. Acreditava o Ministro que algumas medidas eram necessárias para a reestruturação do ensino superior, tais como:

[...] uma melhor divisão de cursos, modificações no processo de exames, frequência dos estudantes regularizada, determinação de um limite máximo para a matrícula em cada ano (sendo exigida a idade de 17 anos para o início do curso), uma orientação segura no ensino – parte em que muito é de esperar da autonomia das congregações, que convém seja alargado – uma revisão geral dos regulamentos – uniformizando-os, tanto quanto possível – e teremos dado já um grande passo. (BRASIL, 1918, p. 11).

Nota-se que, em sua proposta, Lyra não apresenta algo novo para o ensino superior, mas uma regulamentação e reorganização daquilo que já existia. Assim como Benjamim Constant criou o *Pedagogium*, que funcionou como um centro

criador e propagador de ideias educacionais no país, Lyra propôs a instauração da Junta do Ensino. Esta, dentre outras finalidades, colaboraria com as discussões acerca da necessidade de um sistema educacional que uniformizasse a educação brasileira. Mais uma vez, apesar de ter se declarado partidário do liberalismo, o Ministro compreende o problema da falta de unidade no ensino e sugere uma possível solução. Os membros da Junta do Ensino seriam: o Ministro do Interior como presidente, por ser o primeiro responsável legal por todas as decisões educacionais do país; um lente da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e outro da Faculdade da Bahia; um lente da Faculdade de Direito de São Paulo e outro da de Recife; um lente da Escola Politécnica e outro do Ginásio Nacional, além de um delegado fiscal no Distrito Federal. Como membros honorários, seriam designados os diretores dos estabelecimentos de ensino federais com sede na capital e os presidentes das comissões de instrução pública do Senado e da Câmara dos Deputados. Os representantes das citadas Faculdades seriam eleitos anualmente pelas próprias instituições, podendo se reeleger somente após dois anos da conclusão do mandato.

A Junta do Ensino desenvolveria um trabalho ímpar para a uniformização do ensino, na medida em que seria responsável pelos exames, pela administração e pelas disciplinas escolares, pela criação de novos institutos ou cursos, pela criação ou supressão de novas cadeiras, pela participação na escolha de lentes ou professores, pela escolha dos delegados, pela transmissão de informações burocráticas, pela promoção de reformas, pela punição dos profissionais da educação, pela destituição de cargos, pela emissão de parecer ao Ministro do Interior, pela preparação de regulamentos e instruções a serem expedidas pelo Governo. Em outras palavras, ela teria o controle das instituições, o que lhe permitiria direcionar o ensino brasileiro por meio de diretrizes e de acordo com as necessidades, problemas, emergências, enfim, conforme as questões que se apresentassem na ordem do dia.

O caráter prático e imediatista da Universidade passava a ser criticado já em fins do Império, quando alguns intelectuais questionavam a função das “escolas superiores”. Estas foram criadas no Brasil para atender às necessidades da Corte quando da chegada de Dom João VI, em 1808. Os estudos de caráter mais desinteressado praticamente inexistiam, somando-se ao fato de que essas

instituições restringiam-se praticamente ao Rio de Janeiro e à Bahia. Certamente, a chegada da família real ao Brasil promovera um avanço para o ensino, porém não se pode afirmar que as escolas criadas na época visavam à formação de um modelo cultural brasileiro. (FÁVERO, 1997).

Essa realidade não teria sido alterada nos primeiros anos da República, razão pela qual Lyra discute a possibilidade de outorgar à Universidade um papel de liderança perante todo o ensino brasileiro, uma autonomia para que pudesse superar a tendência utilitarista herdada do Império. Além do alargamento da autonomia nas congregações, o Ministro visava a uma uniformização dos regulamentos por meio de uma revisão geral. A uniformidade no ensino superior facilitaria aquilo que previu Rui Barbosa (1942): o desenvolvimento da nacionalidade do povo brasileiro.

Para Florestan Fernandes (1975), as “escolas superiores” brasileiras teriam nascido em um ambiente de liberdade intelectual muito grande para aqueles que podiam frequentá-las. Todas as ideias e valores por elas propagados representavam os interesses de uma única classe dirigente, que não encontrava grandes resistências. Essa homogeneidade foi quebrada quando novas categorias sociais passaram a emergir no processo de democratização, decorrente das transformações econômicas, sociais e políticas.

Nesse sentido, as transformações que afetaram a estrutura e o funcionamento das “escolas superiores” estavam imersas em processos histórico-sociais mais amplos. A autonomia universitária não surge, apenas, como um ideal de independência pelo isolamento. Ele aparece como uma força sócio-cultural e política, que se erguia contra o monopólio do saber (e, através dele, das carreiras letradas) pelos componentes ou representantes das “grandes famílias tradicionais”. (FERNANDES, 1975, p. 31).

Todavia, mesmo em meio a projetos e discursos democráticos, a realidade pouco se alterava. Para o ensino secundário, extremamente utilitário por visar apenas ao ingresso nos cursos superiores e não, necessariamente, ao desenvolvimento intelectual dos jovens, encaminhavam-se os filhos das classes dirigentes, como já citado. Estes ingressavam nos cursos superiores e lá aprendiam a profissão de sua escolha (ou de sua família) para poderem ocupar

os altos cargos e, dessa forma, dar continuidade à tradição familiar. Um círculo vicioso e histórico, difícil de ser rompido.

A própria proposta de Lyra para o ensino secundário não alteraria substancialmente a situação. A divisão do curso em dois ciclos, na verdade, dividia os alunos em duas classes bem distintas: a classe dos que ingressariam na Universidade e a dos que jamais entrariam nela. Assim, as chances de ingresso estavam muito menos relacionadas à aptidão para os estudos do que às condições econômicas e à posição social das famílias.

Outro problema se impunha aos cursos superiores, este de ordem pedagógica. Como superar a tendência imediatista do ensino ofertado nessas instituições? Seria viável criar cursos de características mais filosóficas? Haveria procura para eles, se os próprios alunos do ensino secundário eram formados na mesma perspectiva utilitarista?

Diante das contradições que se apresentavam pela própria estrutura e pelo funcionamento do ensino brasileiro, Lyra propôs uma melhor organização dos cursos já existentes. Era preciso não correr o risco de engendrar problemas que nossa educação não tinha. O investimento seria grande e, possivelmente, a procura não seria proporcional. Mais viável, portanto, seria investir em uma reforma coerente, sem grandes ambições.

A proposta de Lyra para o ensino secundário justifica-se quando pensamos na organização e estrutura do ensino superior brasileiro da época. Não se tratava de reformas isoladas, sem nenhuma espécie de conexão lógica. Pelo contrário, ao propor a abolição do sistema de exames parcelados, Lyra previa uma sistematização do ensino secundário na forma de um curso integral e, independentemente de quem ingressasse nos cursos superiores, esses alunos certamente teriam uma formação mais ampla, cuja tendência seria romper com a cultura predominante de buscar no ensino superior a mera satisfação de interesses particulares. Ao atribuir-lhe um caráter mais científico e moderno, Lyra visava à formação de profissionais comprometidos com a sociedade brasileira.

Assim como não é possível pensar as funções da Universidade hoje fora do sistema social do qual ela é fruto, também não se podem projetar, para o ensino superior do início do século XX, os anseios de nosso tempo, nem tampouco censurar o projeto de Lyra por suas características aparentemente

elitistas. O fato de os jovens das classes inferiores ficarem segregados do processo de formação superior é uma questão histórica muito mais ampla que se estende até os nossos dias. Como um homem de seu tempo, Lyra procurou solucionar os problemas que se apresentavam ao ensino brasileiro naquele momento histórico, propondo uma reorganização não anacrônica, mas em conformidade com as necessidades de sua época. Sobre essa questão, enfatiza-se:

[...] a Universidade, antes de mais nada, é parte e fruto de um modelo político-cultural. Condicionada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetivos da sociedade. Apresenta-se sempre como instrumento do sistema global e das diferentes forças que nele atuam. Em alguns momentos, em particular, pode viver forte tensão entre a necessidade de autonomia e o controle exercido pelo aparelho estatal ou pelos diversos grupos existentes na sociedade. (FÁVERO, 1997, p. 11).

O alargamento da autonomia dessas instituições, por sua vez, foi um dos pontos destacados pelo Ministro em sua exposição, um debate não pouco atual. Mas o que significava a autonomia universitária nos primeiros anos da República? Pensemos, primeiramente, no significado dessa palavra em nossos dias, a que ela nos remete e por que a questão se coloca na centralidade dos debates sobre o ensino superior no Brasil.

Atualmente, o conflito que se impõe é a dificuldade em conciliar a vontade do Estado com a da própria Universidade, já que as relações entre ambos ganham importância na sociedade contemporânea. Enquanto o Estado expressa a estrutura máxima do poder, a Universidade revela-se como a estrutura máxima do saber, razão pela qual as duas instituições encontram-se estreitamente ligadas e, ao mesmo tempo, em constante conflito. (FÁVERO, 1997).

O grau de autonomia da Universidade é variável, de acordo com as tarefas a que é chamada a realizar. Pelas atribuições que lhe são dadas, a autonomia apresenta-se mais como uma necessidade do que como um benefício, pois sem ela essa instituição não pode exercer sua função social de missionária da cultura e da ciência.

No entanto, a sociedade se desenvolve e, com ela, as necessidades dos sujeitos históricos. Segundo Fávero (1997, p. 12), “[...] é preciso não esquecer

que a autonomia desejada pela Universidade varia em função do estágio de desenvolvimento da sociedade de que faz parte e do projeto político do país”. Por isso mesmo, pensar em autonomia universitária hoje é tão diferente de pensá-la há cem anos, quando da elaboração do Projeto Tavares Lyra.

O processo de democratização no país desencadeou uma série de transformações institucionais que, inevitavelmente, atingiram a Universidade. Esta foi levada a tomar posições que exigiam certo grau de autonomia em uma proporção cada vez maior. Desse processo emergiram grupos sociais interessados em romper com a tradição das escolas superiores e sua submissão aos interesses das classes dirigentes, as chamadas velhas elites. As classes médias contribuíram para a alteração dessa realidade. (FERNANDES, 1975).

O projeto político do Brasil nos primeiros anos de República, apesar de amparado em ideais liberais e modernos, esbarrava-se na estrutura latifundiária de um país essencialmente agrícola, cuja divisão de classes se fazia nítida e a ascensão de novas categorias sociais ocorria de maneira tímida e gradual. Portanto, o alargamento da autonomia universitária preconizado por Lyra, acredita-se, estava muito mais relacionado com questões de ordem organizacional interna do que com uma suposta liberdade, inviável e até desnecessária para a época. Sua iniciativa talvez representasse o início de um processo que, gradativamente, modificou o destino e a função das escolas superiores no Brasil.

Apesar de nossa falta de tradição intelectual e experiência universitária, essa autonomia que se foi conquistando aos poucos levou o próprio universitário a se envolver nos dilemas políticos e econômicos da sociedade de forma responsável. Para Florestan Fernandes (1975), a existência de grupos sociais que atualmente exercem pressão sobre os universitários para cercear sua liberdade de comunicação e expressão representa uma tentativa de retorno ao passado, a uma situação historicamente superada. Em outras palavras, é como querer fazer ressurgir as escolas superiores e sua organização já criticada há mais de um século.

As tentativas para superar essa organização do ensino superior no Brasil foram muitas. Ao final do Império, tínhamos seis estabelecimentos e nenhuma Universidade. Após a proclamação da República, tivemos outras tentativas,

projetos e propostas que não obtiveram sucesso. Em 1915, a Reforma de Carlos Maximiliano determinou a instituição de Universidades por meio do Decreto nº 11.530, de 18.03.1915. Segundo o documento, caberia ao Governo Federal reunir as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro em universidade, incorporando a elas uma das Faculdades livres de Direito, mas somente quando achasse oportuno, o que retardou um pouco mais as mudanças. A primeira Universidade criada no Brasil foi a do Rio de Janeiro, em 1920, agrupando as Faculdades de Engenharia, Medicina e Direito. No entanto, inúmeras foram as críticas quanto à forma como esta funcionava: uma justaposição de cursos sem nenhuma interação entre eles, ou seja, destituída do que se poderia denominar espírito universitário. Apesar disso, o decreto desempenhou um papel importante, ao suscitar o debate sobre o problema do ensino superior no país. (FÁVERO, 1997).

Nota-se que a proposta de Lyra esteve inserida, em relação ao ensino superior, em um período de poucas políticas implementadas. É evidente a existência de sujeitos preocupados com a educação naquele momento histórico, haja vista a quantidade de projetos inovadores que foram apresentados ao Congresso. Todavia, a tendência ao debate permanecia sem grandes modificações. Por mais fervorosos que fossem, não tinham eles o poder de transformar a realidade. A educação no Brasil não se constituía, naquele momento, em uma questão de segurança nacional, portanto, não era a prioridade. Em relação às Universidades, esbarrava-se no ideário positivista, que rechaçava a manutenção de uma instituição que, a seu ver, formava profissionais pouco preparados para as atividades práticas, necessárias a uma sociedade em vias de desenvolvimento, onerando os cofres públicos com um ensino meramente retórico.

Segundo Oliveira e Carvalho (1960), na história moderna, o acesso à educação é um tema que sempre alcançou repercussão entre intelectuais e políticos, levando Governos a se adequarem e a ampliarem a escolaridade da população em todos os níveis. Os líderes de uma nação têm conhecimento de que as despesas públicas com o ensino representam um investimento a longo prazo, mas que os resultados são certos, tanto os econômicos (formação de mão-de-obra especializada para o mercado), quanto os não-econômicos (elevação no

nível intelectual, da cultura, valorização dos sujeitos etc.). Em países desenvolvidos, os próprios empresários exercem pressão para o Governo investir em educação ou eles próprios aplicam recursos em escolas médias e superiores, com o objetivo de formar pessoal qualificado para atuar nas grandes empresas. Já no caso do Brasil, por exemplo, os recursos somente são aplicados devidamente quando se podem obter resultados imediatos, o que supostamente justifica a ausência de políticas públicas para a educação nos primeiros anos do século XX.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. Nesse contexto formula-se, ao longo da década de 20 deste século, reformas do ensino em diversos Estados da Federação, tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões. (SAVIANI, 1997, p. 6).

Esse movimento em favor da educação não alcançou somente o ensino primário e a defesa da alfabetização das classes populares. Ele suscitou debates acerca da necessidade de reformas no ensino em todos os níveis e esferas da educação no país. Gerou polêmicas entre os sujeitos envolvidos e trouxe à tona a discussão sobre a importância de um sistema nacional de ensino. Por isso, as propostas perpassaram o ensino secundário e o superior, pois não há como criar um sistema se todos os órgãos não estiverem funcionando em harmonia.

No entanto, ao fazer um apanhado geral da educação na República Velha, Nagle (1978), referindo-se ao ensino superior, criticou alguns aspectos de sua organização no período, a saber, o objetivo exclusivo de formar profissionais para as carreiras tradicionais e a constituição da Universidade como um mero agrupamento de escolas de especialização profissional, sem as características essenciais que essa instituição deve possuir. Em relação à centralização do ensino, o autor afirma ter havido um esforço para fortalecê-la mais, mas essa tendência não teria sido estendida às escolas primária e normal, que continuaram sob a direção dos estados e das municipalidades.

Lyra destaca, em sua proposta, a necessidade de um serviço sistematizado de fiscalização de ensino, sobretudo do secundário e do superior. Sugere a nomeação de delegados com os requisitos necessários para realizar um trabalho de excelência junto às instituições públicas e particulares. Esses profissionais seriam avaliados pelos membros da Junta do Ensino e receberiam remuneração satisfatória para que não precisassem acumular outras funções. Sua missão e a de seus auxiliares (que seriam contratados mediante avaliação da Junta do Ensino) seria amparar e difundir a instrução por meio de relatórios mensais, que, além de informar os problemas verificados, deveriam apontar medidas para solucioná-los. Em suma:

Sua missão não será assistir a exames – quando assiste – e legalizar documentos com o seu visto e assignatura: será visitar todos os estabelecimentos officiaes e particulares, equiparados ou não; reunir a legislação estadual e municipal sobre o assumpto; examinar programas, obter dados, estatísticas e informações; estudar as condições do meio; colher, em summa, todos e quaisquer elementos que possam – devidamente apreciados – servir de base ao estudo do que ha e do que é preciso fazer. (BRASIL, 1818, p. 12).

Apesar de incentivar a iniciativa privada por considerá-la indispensável à difusão da instrução do país naquele momento, o Ministro não concordava com a forma como estavam funcionando tais instituições. Suas propostas revelam uma profunda preocupação com a decadência do ensino e a comercialização da educação feita à regalia por grande parte das instituições particulares. Uma fiscalização séria e eficaz poderia, a seu ver, solucionar o problema da má qualidade, sem, contudo, cercear o funcionamento das escolas. Os privilégios e as cobranças seriam, portanto, ofertados na mesma medida, tanto às instituições oficiais quanto às privadas.

Lyra encerra sua exposição de motivos, revelando-nos uma tentativa de harmonizar os três níveis da educação brasileira, que se encontravam um tanto desestruturados e isolados entre si. Todo seu esforço para chamar à União a responsabilidade pela instrução primária, para romper com a tendência utilitarista do ensino secundário e instituir um ensino superior com características mais científicas e modernas dá-nos o indício de seu empenho para sistematizar o

ensino brasileiro e criar uma unidade e uniformidade. É por isso que surge a necessidade de um Estado mais forte e participativo.

Carneiro Leão (1917) cita o exemplo do sistema educacional dos Estados Unidos no início do século XX em sua obra sobre a educação popular brasileira. Ao seguir a tendência dos intelectuais republicanos do período, elogia a organização daquele país e a harmonia existente entre os graus escolares, cujo objetivo final era a formação da nacionalidade do povo.

Quando o rapaz, nos Estados Unidos, chega ao estudo secundário ou superior, ainda mesmo clássico, vem saturado desse espírito de iniciativa e habilidade, ganho, desde os jardins de Infância e as escolas primárias, nos trabalhos manuais e nos próprios métodos de ensino literário, onde o abstracto quasi desaparece para dar lugar a prática, a objectivação utilitária do pensamento. É assim que esse povo conquista a sua supremacia e absorve tudo e harmoniza tudo num ideal unico e decisivo, fazendo dos seus trinta milhões de estrangeiros, os mais vários, com os seus setenta milhões de nacionaes, cem largos milhões de americanos genuínos. (LEÃO, 1917, p. 71).

Mesmo reconhecendo a grande distância entre a realidade brasileira e a dos países desenvolvidos, Lyra não deixou de almejar para o país o desenvolvimento que, para ele, pareceu possível. Reformar o ensino superior era necessário, mas isoladamente seria em vão. Uma instrução primária bem difundida e organizada prepararia jovens aptos para um ensino secundário estruturado, que, por sua vez, encaminharia aqueles que dispusessem de condições financeiras para um ensino superior moderno e, essencialmente, universitário. Este, sabe-se, continuou a receber uma minoria privilegiada por um longo período que se estende até os nossos dias, mesmo depois do alargamento das oportunidades educacionais, decorrente do processo de democratização, que, por ser histórico, não acontece de um dia para outro.

Essa foi a contribuição de Lyra elaborada segundo o próprio olhar para a educação brasileira, como ele mesmo afirmou acerca de sua exposição: “[...] ella traduz o meu ponto de vista pessoal sobre a projetada reforma da instrucção pública”. (BRASIL, 1918, p. 13).

Confirma-se, portanto, a hipótese de que o Ministro teria tido a intenção, ainda que implícita, de instituir um sistema educacional no Brasil, propondo um

modelo de organização escolar no qual todos os níveis de ensino funcionassem de maneira interligada e interdependente.

Em seguida, passar-se-á a discutir a repercussão de seu projeto na Câmara dos Deputados e no Senado Federal entre os políticos e intelectuais da época.

4. CONTROVÉRSIAS POLÍTICAS. FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS À PROPOSTA

Si me fosse dado, Sr. Presidente, esperar da honrada Comissão de Instrução Publica a tolerancia para uma critica sem reticencias a generosidade para uma palavra, que não póde, nem deve, em assumptos taes, modelar-se pelas cortezias convencionaes, arredias sempre da pureza e da verdade dos sentimentos, eu diria á illustre Comissão que o projecto em debate não é um projecto de reforma da instrucção, sinão uma homenagem política ao Governo, na pessoa do illustre, honrado e eminente Sr. Ministro do Interior.

Deputado Augusto de Freitas – Sessão do dia 27/09/1907

A citação acima demonstra que não foi sem oposição que o Projeto Tavares Lyra chegou à Câmara dos Deputados. Optou-se pelo deputado Augusto de Freitas por ter sido ele o mais enfático ao criticar a proposta em todos os seus aspectos pedagógicos, desviando a discussão acerca da intervenção da União no ensino e tornando o período de tramitação tenso e conflituoso.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o embate travado entre os parlamentares na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Após a exposição de motivos do Ministro, uma Comissão de Instrução foi instituída para sistematizar suas ideias e formular a primeira versão da proposta, que viria a ser discutida e reestruturada de acordo com as intervenções dos demais deputados.

Pretende-se, com isso, levar o leitor a inteirar-se da polêmica gerada pela ideia de intervenção da União na instrução pública, além de evidenciar o quanto as manifestações se dispersaram em minudências que acabaram por desfocar o objetivo geral da proposta: levar o Estado a responsabilizar-se pelas questões educacionais do país.

O tópico a seguir descreve o parecer da Comissão de Instrução que, em linhas gerais, manteve as orientações do Ministro para a formulação do projeto. Dentre os membros selecionados, havia um consenso em relação ao acordo entre

União, estados e municípios e as poucas divergências estavam mais relacionadas a questões didáticas.

No tópico seguinte, analisam-se as manifestações dos parlamentares mais participativos e suas divergências, demonstrando o destaque atribuído por cada um deles. Com admirável expressividade, discursaram acerca da educação brasileira e seus problemas e apontaram possíveis soluções.

A problematização será feita de forma mais sistemática no último tópico, cuja intenção é descortinar os interesses subjacentes às críticas ou apologias direcionadas à proposta de Lyra. Pretendeu-se evidenciar que, para além dos problemas de ordem pedagógica destacados por aqueles sujeitos, uma questão maior se impunha: o projeto de sociedade imbuído na fala de cada um dos que se manifestaram, de forma enfática, frente ao documento.

E as controvérsias não foram poucas.

4.1. A repercussão do projeto Tavares Lyra na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. O parecer da Comissão de Instrução

Este capítulo aborda a repercussão do projeto de Lyra na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, buscando apresentar os comentários dos deputados e senadores acerca do projeto, as críticas, os elogios, as emendas sugeridas, o embate entre os sujeitos envolvidos, enfim, a polêmica gerada após a exposição de motivos do Ministro.

Em 11 de setembro de 1907, o deputado Teixeira Brandão apresenta à consideração da Câmara o projeto formulado pela Comissão de Instrução Pública com base na exposição de Tavares Lyra, proferida em 24 de junho do mesmo ano. Além do projeto devidamente organizado, a Comissão emite um parecer sobre todas as questões educacionais abordadas por Lyra, de forma detalhada. Evidenciam-se, portanto, este parecer e o projeto inicial que, posteriormente, sofreria inúmeras modificações.

Essa parte do documento analisada está repleta de discussões, envolvendo muitos sujeitos representativos do pensamento educacional da época. A contribuição desses personagens, a despeito de estar compilada em uma

mesma fonte, revela-nos as contradições, a efervescência dos debates, a polémica gerada, as divergências de pensamento, enfim, a luta humana e o esforço intelectual que foi despendido para tornar a reforma da educação brasileira uma realidade no início do século XX. Portanto, defende-se que essa opção de análise possibilitará ao leitor uma visão minuciosa do projeto e do posicionamento de cada intelectual em relação a ele.

Após abordar o parecer da Comissão de Instrução e o projeto por ela elaborado, discutiu-se o embate entre os parlamentares acerca do mesmo. Alguns personagens de maior presença no processo, tanto favoráveis quanto contrários, foram destacados. Para finalizar, abordou-se o conflito entre positivistas e liberais frente ao projeto de Tavares Lyra e as concepções de Estado, sociedade e educação, implícitas em sua fala. Para iniciar a discussão sobre o parecer emitido pela Comissão de Instrução Pública, considera-se importante arrolar a lista de deputados que a compuseram. Foram eles: Teixeira Brandão na presidência, Leão Velloso, José Bonifácio, Campos Cartier, Antéro Botelho, João Vieira, Passos de Miranda e Affonso Costa.

Teixeira Brandão, ao se pronunciar em nome da Comissão, procura esclarecer que, mesmo entre os membros desta, havia divergências em relação a algumas questões específicas. No entanto, assinala que a todos seria reservado o direito de se manifestar perante a Câmara e, assim, expor sua opinião pessoal. Admite que a Comissão reconhecia as deficiências do projeto, a maior parte em virtude da necessidade de adaptá-lo aos moldes constitucionais, mas afirma contar com a colaboração da Câmara para sanar os respectivos problemas. Brandão dá continuidade à sua fala, elogiando a iniciativa de Lyra, ao pensar em uma reforma para o ensino em todos os níveis.

[...] Convicto de que em todas as suas partes o ensino se liga, se harmoniza e se entrelaça; e de que, quando outros motivos de ordem política, decorrentes da essência do regimen adoptado pela Nação, que se apoia no suffragio popular, não o exigisse, sem base estável seria a reforma que não vizasse atingil-lo, directa ou indirectamente, desde os alicerces até a cupola, o ilustre Sr. Ministro do Interior assim opina, indicando os meios de, no seu conceito, obter aquele desideratum. (BRASIL, 1918, p. 14).

A Comissão, portanto, demonstra reconhecer a importância de uma reforma educacional completa que democratizasse o voto e, assim, viabilizasse a prática da Lei por meio da alfabetização popular.

Assim como Lyra inicia sua exposição criticando a interpretação de João Barbalho, eminente comentarista da Constituição de 1891, Brandão também expõe a posição da Comissão em relação a ela. Afirma haver um antagonismo entre ambos, pois considera que a excessiva defesa da liberdade individual em Barbalho acabava por ignorar os interesses da nação como um todo.

A escola popular, segundo Anísio Teixeira (1969), era de interesse da nação. Uma escola que ofertasse uma formação geral a todos os cidadãos e outra específica, designada a constituir os quadros de trabalho exigidos por uma sociedade moderna. A formação geral e comum, mais do que ensinar a prática da leitura, escrita e aritmética, inculcaria nos sujeitos o conjunto de hábitos necessários à vida em comunidade. As escolas especializadas, por sua vez, habilitariam os jovens para a variedade de trabalhos próprios das sociedades contemporâneas. Para esse autor, um dos grandes motivos da crise educacional brasileira que se estendia no decorrer do século XX era a transplantação de modelos europeus à escola nacional, sem considerar as especificidades do país e as de seu povo. Considera todo tipo de transplantação perigosa, mas defende que, em se tratando de educação, as chances de sucesso são quase sempre nulas.

Teixeira Brandão aborda o exemplo dos países desenvolvidos e suas diferenças em relação ao Brasil. Segundo ele, todas as nações ditas liberais possibilitaram certa centralização da instrução pública, que desencadeou um desenvolvimento satisfatório no ensino. Além disso, assegura em nome da Comissão, que a Constituição de 1891, como defendera o Ministro Lyra, permitia uma intervenção indireta da União, por meio de acordo com os governos locais. Mais uma vez, destaca-se o “acordo” que, na efervescência dos debates, apresenta-se como a palavra-chave capaz de indicar o ponto de equilíbrio entre os posicionamentos mais radicais e, sobre isso, acrescenta:

Absurdo parece o receio de que o Estado possa impor uma doutrina. Os factos scientificos são reaes ou falsos. Si reaes, a consciência os aceita; si falsos, não ha poder capaz de tornal-os

verdadeiros e, como taes aceitáveis. Demais, não ha princípios absolutos. Sobre todas as cousas humanas si algo permanece como dogma immutavel é a relatividade delas. O Estado, jus-político, deve subordinar as leis ás contingencias sociaes, ás condições da vida da sociedade, e ninguém dirá que no momento actual da nossa nacionalidade o Estado intervindo em questão de ensino, usurpa uma funcção ou exorbita invadindo a esfera das atribuições privadas. (BRASIL, 1918, p. 21).

O projeto da Comissão de Instrução manteve, em linhas gerais, todas as reivindicações do Ministro Lyra. Brandão destaca que algumas minudências que não alteravam substancialmente a ideia original foram desprezadas, para evitar que os parlamentares se envolvessem em intermináveis e inúteis discussões capazes de desqualificar o trabalho e desprestigiar a Câmara.

Affonso Costa, também em nome da Comissão, reitera seu apoio ao projeto e destaca as novas medidas que, segundo ele, figuravam como principais. A primeira delas seria a ideia da intervenção da União no domínio da instrução primária. As outras, de importância secundária para ele, seriam as seguintes: a exigência de um exame de admissão nas Academias e a criação de um Conselho de Instrução, o qual Lyra denominou Junta do Ensino.

Em relação à intervenção do Estado no desenvolvimento e na difusão do ensino primário, Costa acreditava ser necessário conhecer os Estados e municípios mais carentes, onde a educação funcionasse de maneira mais parca. Estes seriam os primeiros a receber a subvenção da União.

De facto, não são os que mais gastam os que mais carecem do auxilio federal, mas sim os que, pela exiguidade de seus recursos e minguido de suas rendas, não podem dotar com maiores verbas o ensino primário, convindo confessar, mesmo para não se nos entibiar o animo no proposito da intervenção, sob a forma mais conveniente, que nos propios Estados que mais despendiam com esse serviço, a porcentagem da população escolar é realmente desanimadora, como acontece em S. Paulo, onde a infancia apenas na razão de 2% frequenta as aulas publicas. (BRASIL, 1918, p. 76).

Observa-se, pela afirmativa supracitada, o estado de calamidade e quase inexistência do ensino primário nos primeiros anos do século XX no Brasil. Mesmo São Paulo, um dos Estados mais prósperos e desenvolvidos, não possuía

mais do que uma quantidade irrisória de alunos frequentando as escolas. Deduz-se, portanto, a situação das regiões mais carentes do país.

Segundo Carvalho (2000), o Estado de São Paulo foi o precursor de um movimento de organização do ensino após a proclamação da República, com vistas à criação de um modelo a ser seguido por todo o país. Esse movimento teria tido início com a reforma Caetano de Campos, a qual inseriu novos métodos de processos de ensino, inovadores na Escola Normal e Escolas Modelo anexas, que só iriam entrar em crise após a década de 1920²².

Em defesa do exame de admissão proposto por Lyra e preservado no projeto, Affonso Costa afirma ser ele viável e necessário em virtude do estado de anarquia e descrédito em que se encontrava o ensino secundário no país. Por não se tratar de uma revisão de estudos, mas de um teste cujo objetivo seria verificar a aptidão dos candidatos às vagas nos cursos superiores, Costa assegura que tal exame não descaracterizaria a função propedêutica do ensino secundário. No entanto, ressalva que o objetivo do ensino secundário não deveria ser apenas o ingresso nas academias. Para ele, mais do que essa função utilitária, o ensino secundário era responsável, sobretudo, pela formação do caráter dos jovens, pela transmissão dos conhecimentos necessários à escolha das mais diversas carreiras profissionais.

Affonso Costa segue o pronunciamento em nome da Comissão, justificando a importância de uma reforma educacional e a relevância do projeto que, a seu ver, precisava sair do campo da teoria e das discussões para ganhar uma forma concreta e, assim, promover uma mudança efetiva no ensino. Segundo ele,

A opinião publica clamou por essa reforma, pondo em jogo os seus órgãos mais competentes e autorizados; a idéia de reagir contra o mal, creando-se novas normas ao ensino, extirpando-se abusos e matando-se a semente desse proletariado intelectual que se vae avolumando em onda crescente e avassaladora, amadureceu afinal; o Governo promete sahir do terreno das exclamações anodinas e das referencias alarmantes dos relatórios para o terreno da acção e dos factos, e agora, quando a corrente subiu tanto, não é dado ao Congresso Nacional adiar por

²² “A crise do modelo paulista não derivou apenas, entretanto, de mutações nos paradigmas de conhecimento. Ela foi determinada, também, pelas motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o chamado entusiasmo pela educação”. (CARVALHO, 2000, p. 227).

mais tempo a solução do magno problema, do problema máximo para a Republica. (BRASIL, 1918, p. 26-27).

Assim, acreditava Costa e muitos de seus contemporâneos otimistas que as mudanças aconteceriam de fato. No entanto, as longas e intensas discussões subsequentes, sem que se chegasse a um consenso, revelariam que a promessa do Governo tardaria a se cumprir.

Segundo Cury (2009, p. 85), “[...] não foram poucos os projetos republicanos mesmo antes da proclamação da República”. De acordo com o autor, todos eles previam a instauração do regime federalista como oposição à tendência centralizadora do Império. Portanto, o regime republicano representava, para seus propositores, a superação de uma forma de poder inadequada e a garantia da consolidação de uma unidade nacional que não existia, mas que se efetivaria por meio da autonomia outorgada aos Estados.

Todavia, quando a discussão passava pelo precário ensino primário e a necessidade de difundi-lo, as opiniões divergiam um pouco. A liberdade de ensino tão almejada e defendida esbarrava-se nas particularidades brasileiras que impediam a consolidação do novo regime político aos moldes dos países desenvolvidos. A função do Estado, então, necessitava ser alterada para tornar possível a igualdade garantida em Lei, entendendo-se que a falta de instrução ou a sua reserva a uma pequena parcela da população fosse um desacato ao princípio liberal maior de que todos nascem iguais e diferenciam-se pelo mérito e esforço individual. Ora, como sustentar a máxima se as oportunidades eram diferenciadas? Como obter mérito quando não se dispõe das condições mínimas de acesso para fazê-lo? Nesse sentido, destaca-se:

[...] Mas pode haver, aqui, o entendimento da introdução do conceito de igualdade. Nesse sentido, assumida a igualdade perante a lei, enquanto exclusão de qualquer forma de discriminação, estar-se-ia exigindo o gozo de um conjunto de direitos fundamentais a serem enumerados do qual a educação escolar faria parte. Trata-se, na formulação manifestária dessas correntes republicanas, de uma igualdade de oportunidades pela qual todos os membros da sociedade poderiam vir a participar, a partir de condições iguais, da conquista do que venha a ser significativo para eles como cidadãos. Ora, isso implicaria na passagem de um Estado não-intervencionista para um Estado que, por medidas positivas e até intervencionistas, remova os

obstáculos para uma maior igualdade e assuma uma função promocional. (CURY, 2009, p. 92).

Nesse sentido, a proposta de Lyra e a posição defensiva da Comissão são justificáveis se pensarmos no conjunto de direitos próprios de um cidadão republicano, entre os quais a igualdade de oportunidades. As condições sociais e econômicas do Brasil tornavam a Lei excludente, na medida em que sua total efetivação representaria uma atitude discriminatória, eliminando do direito à escolarização grande parte da população mais carente. A ideia do acordo apresentava-se como alternativa possível, pois, sem ferir a Constituição, autorizava o Estado a uma intervenção mais efetiva.

Para Costa, a Comissão não era inimiga da autonomia dos municípios. Pelo contrário, defendia-a como condição para a prática da democracia. No entanto, em relação à educação popular, acreditava não ser viável essa autorização, devido à falta de requisitos essenciais que impediam os governos locais de promoverem a difusão do ensino primário. E acrescenta: “[...] quem percorre o interior dos nossos Estados estudando, embora superficialmente, esses assumptos, logo se convence da verdade deste juízo imparcial e justo” (BRASIL, 1918, p. 32).

Se a situação crítica da instrução primária no Brasil ficava evidente até aos menos interessados, muito mais interesse suscitava nos estudiosos do assunto, que examinavam com rigor suas minudências. A posição assumida por estes, embora considerada anticonstitucional por alguns, revela seu profundo conhecimento em matéria de educação, de sua importância para o desenvolvimento de uma nação e da necessidade de criar um sistema nacional de ensino que integrasse os três níveis educacionais, possibilitando a formação de cidadãos preparados para trabalhar pela sua pátria, amá-la e defendê-la.

A Comissão de Instrução defendia, ainda, o princípio da obrigatoriedade escolar. Segundo Costa, além da intervenção da União, se não fosse determinada a obrigatoriedade, os esforços seriam em vão. A liberdade individual assegurada pela República, que garantia aos pais o direito de matricular ou não os filhos na escola, apresentava-se como grande entrave à propagação do ensino, pois nem todos reconheciam a importância da educação ou dispunham das condições mínimas para colocá-la em prática.

Prentender, acastellado nos principios da democracia e nos conceitos da liberdade individual, combater a obrigatoriedade do ensino primário, é defender a ignorância das massas, que tantos males acarreta, prejudicando-lhes o bem estar futuro, o progresso do paiz e o seu desenvolvimento; é dizer ao povo: vós não comprehendéis as vantagens da educação, tendes natural aversão á escola, por isso mesmo que não lhe medis o alcance; pois bem, não vades á escola, por que sois livres, porque ninguém poderá obrigar-vos a frequental-a; permaneei ignorantes e estaes no vosso direito!. (BRASIL, 1918, p. 37).

Uma discussão à frente de seu tempo e que anos mais tarde viria à tona nos debates educacionais, tomando a forma da lei da obrigatoriedade escolar fundamental, atualmente conhecida. Costa prossegue em nome da Comissão, acrescentando à sua defesa um tom um tanto áspero e contundente, chamando o Estado à sua função paternalista de retirar as crianças da condição de ignorância.

Si o pae ignorante e estúpido não dispõe de meios suficientes para encaminhar o filho á escola proxima ou, si dispondo de recursos, não enxerga vantagens reaes no saber ler e escrever e prefere mandal-o á tenda do marceneiro vizinho, tão boçal e ignorante quanto ele, o Estado tem o direito de furtar essa criança á ignorancia em que se vae envolvendo o seu espirito, obrigando o progenitor rebelde a mandal-a, sem perder tempo, á aula publica. (BRASIL, 1918, p. 38).

Para Costa e a Comissão, “[...] a instrucção obrigatória é uma necessidade imperiosa e inadiavel [...]” (BRASIL, 1918, p. 38). Caberia ao Governo “arrancar” os pais do estado de indolência e obrigá-los a levar os filhos à escola. Porém, a obrigatoriedade traria consigo, inevitavelmente, a gratuidade. Ora, se o Estado decreta a obrigatoriedade, cabe a ele atender às necessidades daqueles que não têm condições de acesso aos materiais, livros e às roupas, além das despesas básicas com a manutenção das escolas, que não deveriam ser poucas. Enfim, tratava-se de um desafio a ser enfrentado pelos dirigentes do país.

Não menos problemática era a situação em que se encontrava o ensino secundário, continua Costa. Assim como Lyra, o autor repudia o sistema de exames parcelados de preparatórios, afirmando apresentar irregularidades tamanhas que o teriam levado a cair na desmoralização e escândalo. Os maiores culpados, segundo ele, seriam os pais, por não transmitirem aos filhos os valores de um ensino enraizado “[...] no manejo das línguas e no exercicio das sciencias”

(BRASIL, 1918, p. 56). Ao contrário, para que conquistassem as aprovações parceladas, encaminhavam os jovens aos locais onde o exame fosse mais fácil e onde pudessem exercer maior influência.

Partidários da reorganização do ensino secundário, os membros da Comissão defendiam a redução do número de disciplinas, mantendo-se o ensino seriado e o exame final de madureza, como propôs Lyra. Uma das vantagens apresentadas por eles foi a necessidade de o aluno estudar durante todo o ano, em um processo contínuo de preparação. Além disso, o próprio trabalho do professor seria facilitado, na medida em que acompanharia seus alunos durante todo o ano letivo, podendo reconhecer as possíveis dificuldades. A reforma do ensino secundário possibilitaria, dessa forma, o cumprimento de seu papel social de preparar a mocidade para a vida moderna.

Costa afirma que o rompimento com os modelos de educação vigentes em seu tempo e a consolidação de uma nova mentalidade poderiam estar relacionados à criação de uma ou mais Universidades no país, ideia, segundo ele, já defendida por grandes intelectuais brasileiros.

Instituída e mantida a Universidade com plena autonomia em todas as questões didáticas e administrativas, dando-se-lhe o direito de regular a organização interna das Faculdades, apenas subordinada ao Governo pela fiscalização e vigilância necessária ao bom andamento e progresso da nova instituição acreditam os que defendem essa criação que, daí, como consequência inevitável e fatal, decorrerão a homogeneidade, a boa sistematização e o estabelecimento de um ensino fecundo em suas duas formas tão essenciais à vida social – o secundário e o superior. (BRASIL, 1918, p. 60).

No entanto, o autor aponta um problema que possivelmente surgiria em decorrência da criação de apenas uma Universidade na capital: as demais Faculdades cairiam em descrédito, pela desigualdade em que se veriam em relação à nova instituição. Portanto, a medida não parecia viável.

O parecer da Comissão divergia da ideia original do Ministro de instituir dois exames após o curso secundário: o de madureza e o de admissão nos cursos superiores. Segundo Costa, essa prática descaracterizaria o ensino secundário, que, por si só, já preparava os alunos para o ensino superior, independentemente de exames. Contudo, devido ao estado de anarquia em que

se encontrava o ensino secundário, a Comissão julgava a prática até viável, desde que instituída de forma coerente, sem caráter de mera especialização.

O espírito da Comissão de Instrução, nota-se, estava em consonância com a proposta de Lyra para todos os níveis de ensino. As pequenas divergências e insignificantes modificações na ideia original não alteraram, de forma alguma, a essência do projeto. Não será assim em relação aos demais parlamentares, membros da Câmara dos Deputados. Dentre eles, há os que respeitam, concordam e defendem a proposta; os que pouco se posicionam; os que apresentam algumas críticas e sugestões e aqueles que desqualificam o projeto do começo ao fim. No entanto, uma característica os aproxima: o conhecimento da história da educação brasileira, dos problemas educacionais de sua época, da necessidade do ensino para as nações modernas e democráticas, como meio de preparar mão-de-obra qualificada e formar os cidadãos almejados.

Ao finalizar sua fala, Affonso Costa lamenta o fato de a iniciativa não ter partido do Legislativo e sim do Executivo, apesar das boas intenções dos parlamentares e dos esforços despendidos pela causa da educação. Reitera seus votos de esperança de que a reforma saísse do papel e ganhasse, finalmente, uma forma prática.

Assim, encerra-se o Parecer da Comissão de Instrução Pública, dando início às discussões, envolvendo os demais parlamentares da Câmara dos Deputados.

4.2. O embate entre parlamentares acerca do projeto Tavares Lyra. As questões...

No dia 24 de setembro de 1907, iniciam-se os debates na Câmara dos Deputados acerca do projeto elaborado pela Comissão de Instrução. Desta vez, é dada aos demais deputados a oportunidade de se manifestarem, contribuindo para a estruturação do projeto final. No entanto, será possível observar que a questão principal da proposta foi desviada para toda sorte de problemas educacionais, relegando à ideia de intervenção da União no ensino uma posição secundária.

O primeiro orador a realizar uma extensa e eloquente exposição é Castro Pinto, deputado pela Paraíba, cuja fala teve continuidade no dia seguinte, dia 24 de setembro de 1907. Sua primeira manifestação foi propositadamente menos formal. O deputado optou por não ocupar a tribuna reservada, especialmente, para debates na Câmara, justamente porque sua intenção não era, segundo ele, proferir um discurso, mas sim estabelecer um diálogo com seus pares. Além disso, julgava Pinto que, naquela Casa, havia homens de elevadíssimo conhecimento sobre os assuntos educacionais brasileiros e que poderiam acrescentar muito mais ao projeto da Comissão. No entanto, como professor, considerava importante expor algumas considerações.

Para Castro Pinto, a ideia fundamental e original do projeto teria sido o acordo, sem o qual “[...] seria mais uma brilhante esterilidade legislativa, das que enchem os nossos *Annaes*” (BRASIL, 1918, p. 82). Para comprovar sua hipótese, o deputado realiza uma pequena explanação sobre Direito Público e as funções do Estado. Segundo ele, o Estado teria funções ditas essenciais, as quais não pode delegar, e funções que ele próprio chamou de “acidentais” ou “impropriamente ditas”. Estas dizem respeito ao progresso social, que, por sua vez, subdivide-se entre aquilo que está relacionado à solidariedade social e aquilo que se relaciona ao interesse individual. Os correios, telégrafos, estradas de ferro, navegação, viação pública, enfim, tudo o que é de interesse público estaria relacionado à solidariedade social. As questões afetas à agricultura, ao comércio e à indústria estariam no âmbito do interesse individual.

A educação, por sua vez, não era uma função propriamente do Estado. No âmbito particular e naquelas questões ligadas à solidariedade social, assumia um destaque na imprensa e nas discussões de seu tempo, justamente por afetar a própria ordem da República. Portanto, constituía-se em uma questão de interesse do Estado.

Para esse deputado, “[...] acima das constituições está a Pátria, o *salus populi*, própria salvação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1918, p. 83). Segundo ele, se a lei não soluciona um problema vital da nação, deve ser reformada. Todavia, se se tratar de uma questão interpretativa, deve-se acomodar a interpretação aos interesses da nação.

Assim como Lyra, Pinto criticava o radicalismo de alguns liberais que queriam a obediência à Lei a qualquer custo, sem uma análise da situação brasileira e a tentativa de adequá-la às necessidades do país.

Não sou muito sympathico ao exagero das interpretações litteraes. A interpretação litteral, quando se arrasta na fúria exegetica redonda em verdadeiro idiotismo, que é a fallencia de nossa intelligência a respeito do mundo objetivo. (BRASIL, 1918, p. 85).

No entanto, apesar de adepto do acordo entre União, estados e municípios, Pinto chama a atenção para uma ideia correlata a esta: a da fiscalização. Em qualquer um dos níveis de ensino – primário, secundário ou superior –, o acordo só teria validade, mediante um trabalho sério de fiscalização realizado por profissionais da educação. Nota-se implícita nessa afirmativa a responsabilidade atribuída aos professores pelo sucesso ou fracasso da educação no país. Ora, se uma fiscalização severa contribuiria de tal forma para solucionar a crise, as instituições educativas e os próprios professores estariam desempenhando seu papel de forma insatisfatória, levando o ensino à decadência. O Estado, sob esse ponto de vista, é desresponsabilizado pelo desenvolvimento da educação no país.

Arthur Orlando, o segundo deputado a se manifestar, inicia sua fala, destacando a importância que atribuía à instrução pública brasileira:

[...] qualquer que seja a importância dos outros problemas sociaes, para mim a grande questão é a do ensino publico; para mim esta é a questão de todos os tempos e logares, a que surge cada vez mais complicada, a que vae do nascimento á morte das sociedades [...] Senhores, enquanto não se fizer uma educação que dê o sentimento da efficacia do trabalho, que coloque a força mental do homem acima das convenções sociaes, que faça o cerebro do homem um centro de atividade, e ao mesmo tempo um fóco de luz, por mais deslumbrantes que sejam os resultados da civilização, por mais que melhorem as industrias, não melhorará a sorte do trabalhador; pelo contrário, ella se aggravará, tornando cada vez mais desproporcional a troca de serviços, submettendo cada vez mais o trabalho ao capital. (BRASIL, 1918, p. 125).

Segundo Orlando, todas as reformas econômicas e políticas estariam subordinadas ao problema pedagógico. Por isso, a necessidade de nacionalizar o ensino e organizar a escola brasileira de acordo com os próprios costumes, usos e tradições de nosso povo, aproveitando-se dessas especificidades na formação

do caráter brasileiro. Ao lançar mão de sua experiência nos estudos acerca da nacionalização do ensino, o deputado propõe algo diferente: que se abandone o discurso sobre centralização e descentralização do ensino para encarar a educação como uma questão de interesse nacional, independentemente das instituições pelas quais seria propagada, privadas ou oficiais. E destaca, ainda, que, a seu ver, o verdadeiro homem de Estado é aquele que canaliza seus esforços em benefício da educação do povo, atribuindo a todos os demais problemas de governo uma importância secundária.

Além da participação expressiva no Parecer emitido pela Comissão de Instrução, o deputado Affonso Costa, representante de Pernambuco, também expressou sua opinião durante o processo de debates na Câmara. Procurou deixar claro seu apoio ao projeto e seu desejo de vê-lo concretizado. Destacou a necessidade de a República educar o povo para a liberdade, para o cumprimento de seus deveres e ciência de seus direitos. Enfatizou que a educação deveria ser derramada por toda a extensão do país, desde as cidades mais longínquas e pequenas até as grandes capitais. Criticou a forma como o ensino estava sendo tratado por alguns candidatos, que só apresentavam propostas nas vésperas de eleições. Chamou a Câmara à votação pela reforma e manifestou sua esperança em presenciar um movimento de reestruturação do ensino no país, afirmando:

Um paiz de analfabetos é um paiz de escravos, e uma mocidade inculta, e desaparelhada para a lucta da vida na sociedade moderna, é fonte de grandes males, em dias mais ou menos proximos, pela esterilização das iniciativas, pela despreocupação do futuro, pelo abandono dos direitos os mais sagrados, emfim, pelo crescimento, sempre assombroso, do parasitismo em torno do orçamento da Nação. (BRASIL, 1918, p. 181).

Mais uma vez, a educação é apontada como o remédio capaz de curar as “enfermidades” do país, fossem elas de ordem moral, social, política, econômica ou cultural. A instrução popular, se não sanasse os problemas, modificaria significativamente a situação, na opinião de grande parte dos parlamentares.

No entanto, alguns deputados não apresentavam o mesmo ânimo em relação ao projeto elaborado pela Comissão. Ferreira Braga, deputado por São Paulo, foi um deles. Para este, o projeto apresentava falhas grosseiras na distribuição das disciplinas dos ensinos secundário e superior, mais

especificamente nos estudos de álgebra e sociologia. Braga critica o modo superficial, mal organizado e incompleto com que essas disciplinas foram tratadas no projeto. Além disso, não concorda com a autoridade que seria outorgada ao Conselho de Instrução, instituição que estaria acima de todas as demais instituições de ensino no país. E questiona: estariam os membros desse Conselho aptos para emitir parecer sobre os programas de todas as disciplinas ofertadas nas instituições públicas e privadas do país, por mais ilustrados e competentes que fossem? Braga acreditava que não e, para encerrar seu pequeno discurso, expõe aquilo que considerou ser a falha capital do projeto: a supressão dos concursos públicos. Segundo ele, o concurso era incontestavelmente o meio mais adequado de aferir o preparo intelectual dos candidatos ao magistério, pois tratava-se de uma prova concreta sobre a qual não se poderia levantar nenhum tipo de suspeita.

Mas o mais serio de todos esses inconvenientes que encontro no projeto, o que produzirá os mais deploraveis resultados, acelerando o movimento de decadencia que todos observam no ensino publico, é sem dúvida a supressão dos concursos, porque a isso equivale o modo de provimento estatuido no projecto. (BRASIL, 1918, p. 189).

Outro parlamentar a apresentar críticas ao projeto da Comissão foi o deputado pelo Mato Grosso, Serzedello Corrêa, apesar de elogiar a iniciativa dos membros e afirmar considerá-los homens da mais refinada capacidade em matéria de instrução. Sua principal crítica foi ao trato dado à sociologia no ensino secundário. Segundo ele, o estudo das ciências sociais exigia uma série de conhecimentos preliminares sem os quais seria impossível assimilar os conteúdos ministrados. Esse deputado apresenta uma interessante definição de sociologia e um conceito de humanidade, afirmando:

A humanidade é a coleção de homens no passado, no presente e no futuro. Se encadeia a travez do seculos pela literatura; seu passado vive na historia; e seu presente nol-lo mostra devidamente em agrupamentos tendo suas tendencias, sua economia, suas rivalidades, suas leis. É ahi que está a sociologia, completada pela educação que se refere ás gerações novas. (BRASIL, 1918, p. 229).

Para Corrêa, a sociologia deveria estar presente apenas no final do curso secundário, quando, subentende-se, o aluno estaria com o espírito preparado para compreender assuntos de tamanha complexidade.

Em defesa do projeto, apresenta-se José Bonifácio e, em seu discurso, prefere enfatizar o debate acerca da intervenção do Estado na educação do país, desprezando os detalhes destacados por seus colegas parlamentares. Para ele, a validade do projeto estava no acordo instituído entre União e governos locais.

O projecto merece aplausos por ter consignado a intervenção da União em acordo com os Estados. Afastou, por esta fôrma, o argumento da inconstitucionalidade, porque, se compete á União animar o desenvolvimento das letras, póde ella por meio de subvenções e de ajustes que celebrar com Estados prover á difusão da instrucção elementar. E esse é o seu dever, porque, exigindo como qualidade para eleitor o saber ler e escrever, compete-lhe proporcionar aos cidadãos os meios de adquirirem esse requisito necessário á sua capacidade política (BRASIL, 1918, p. 303).

Esse deputado faz uma importante observação relacionada à educação infantil brasileira no início do século XX. Segundo ele, salvo o Estado de São Paulo, nenhum outro estado nem mesmo a capital teriam cogitado a relevância da educação preliminar à primária, as chamadas escolas maternas ou jardins de infância. Bonifácio defende a necessidade de disseminação dessas escolas, que, em países como França, Bélgica, Áustria, Itália e Suíça, existiam em grande número e com resultados surpreendentes. No Brasil, o estado de São Paulo seria o exemplo mais brilhante, destacando-se, mais uma vez, na fala dos parlamentares.

Sobre o ensino secundário, o mesmo deputado critica a exclusão dos estudos clássicos de seu currículo. O ensino do grego e do latim, por exemplo, segundo ele, possibilitavam a ação política e social dos estudantes em um futuro próximo, além de permitir o cultivo e a manutenção das tradições intelectuais do país. No entanto, não era contrário ao ensino dito moderno, com a inclusão das ciências no programa. “Assim, sem abandonar os estudos clássicos, julga necessario e indispensavel o ensino moderno baseado no estudo da lingua nacional, das linguas vivas, das sciencias phisicas e naturaes pelo methodo da mais rigorosa e proficua observação”. (BRASIL, 1918, p. 304-305).

Bonifácio cita a importância de formar trabalhadores no ensino secundário para as mais variadas atividades produtivas. Essa preocupação demonstra um fato alarmante que estava ocorrendo com a formação dos jovens no Brasil. Os pais pleiteavam para os filhos somente as carreiras mais plácidas e viam no ensino secundário um meio de adquirir o tão estimado diploma de bacharel. Como consequência dessa prática, aumentava a cada dia o número do chamado “proletariado intelectual”, enquanto o país já começava a sentir falta de trabalhadores que atuassem nas profissões agrícolas, comerciais e industriais. Para solucionar esse problema, os homens de Estado passam a proferir um discurso de apologia ao trabalho, chamando os jovens a servir à pátria com a força de seus braços.

[...] em todas (as profissões) ha oportunidade de servir ao paiz, á sua grandeza, de trabalhar, enfim, e o hymno de trabalho é que enobrece, seja entoado pelo medico á cabeceira do enfermo, pelo advogado patrocinando legitimos direitos, pelo engenheiro rasgando estradas de ferro, como pelo humilde camponio que tira da terra o resultado do seu esforço, e pelo obscuro e modesto operário no movimento de sua usina, da sua fabrica. (BRASIL, 1918, p. 305).

Dessa forma, pretendia-se dar solução a um problema social capaz de desestruturar a economia do país em um curto espaço de tempo. Problema relacionado à falta de mão-de-obra especializada para as mais diversas atividades que surgiam com o desenvolvimento da indústria e do comércio, sem desprezar a essencial necessidade de trabalhadores agrícolas para o cultivo da terra, atividade predominante no período.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o projeto Tavares Lyra foi pensado estrategicamente para suprir essa carência de determinados profissionais, quais sejam, os que cursariam o primeiro ciclo, encaminhando ao segundo ciclo somente aqueles que, de fato, formariam a elite intelectual do país, ou seja, os futuros profissionais liberais. Ao abrir as portas do ensino secundário aos filhos das famílias mais carentes, pretendia-se, mais do que democratizar o ensino, solucionar um problema de ordem social e econômica.

Em 29 de outubro de 1907, o primeiro deputado a pronunciar-se na tribuna foi Virgílio de Lemos, deputado pela Bahia, que inicia sua fala com uma intrigante

interrogação aos membros da Câmara: por que razão todos os projetos e reformas empreendidas desde o Relatório de Rui Barbosa teriam caído em descrédito no país? Quais motivos estariam impedindo os políticos brasileiros de dominar os problemas da instrução pública?

A primeira hipótese de Lemos é a permissividade da própria Câmara, que estaria estendendo demasiadamente a prática de certas atitudes antipedagógicas, como os exames parcelados de preparatórios, por exemplo. A segunda causa, para ele, seria a indolência dos próprios professores e sua condescendência em relação aos alunos mal preparados. No entanto, em meio às críticas direcionadas aos professores e às acusações de que eles seriam os grandes responsáveis pela decadência do ensino brasileiro, Lemos parte em defesa do professorado comprometido com a educação do país, afirmando:

[...] posso também afirmar e garantir que nem todos os representantes do magisterio nacional são desidiosos e condescendentes, e que muitos deles, os melhores talvez, tem sido victimas, quer de reformas de caracter pessoal, quer de administrações impatrioticas, que lhes não sabem reconhecer e compensar os bons esforços e a dedicação, levando-os á apathia em que apodrecem (Apoiados); quer finalmente, dos planos disparatados de ensino que certos reformadores improvisam para desespero de mestres e discipulos. (BRASIL, 1918, p. 317).

Considera-se relevante destacar o pronunciamento desse deputado, pois como professor e jornalista que era, buscou demonstrar que a solução dos problemas não estava somente na fiscalização do trabalho dos professores ou em uma seleção mais adequada dos quadros do magistério, como muitos afirmavam e propunha o próprio projeto de Lyra. Ele levantou o problema das dificuldades enfrentadas pelos professores no âmbito da sala de aula, como decorrência da desorganização do ensino no país de um modo geral. Ao fazer essa análise, buscou inserir o problema da instrução em um contexto maior e mais complexo, cuja compreensão exigia o estudo da totalidade dos fatores que acabavam por influenciar o trabalho dos professores, porém sem negar a existência de profissionais descomprometidos com a educação, que contribuíam, a seu ver, para a decadência do ensino no país.

Outra causa apontada por Lemos foi a entrega do ensino primário às municipalidades, com exceção do estado de São Paulo. A bancarrota do ensino

brasileiro se devia, em grande parte, à falta de condições dos estados e municípios para assumirem a superintendência de um serviço de tamanha complexidade. Além disso, o deputado menciona o problema da “[...] dissolução geral dos nossos costumes políticos”. (BRASIL, 1918, p. 323), da imoralidade eleitoral e do apadrinhamento, que submetia o caráter e a capacidade às benesses dos mais abastados.

“Nós somos um país de imitadores”, afirma Lemos (BRASIL, 1918, p. 323), destacando mais uma causa que julgava contribuir para o declínio do ensino no país. A própria constituição do povo brasileiro, descendente de portugueses, africanos e índios instruídos pela pedagogia jesuítica, dificultava a formação de um povo com uma mentalidade moderna, segundo Lemos. Para proceder a uma análise apurada da situação da educação brasileira, o deputado acredita ser necessário utilizar-se de fontes históricas, científicas e locais. Somente por meio delas seria possível promover uma reforma eficaz do ensino, evitando os vícios das reformas antecedentes. No entanto, a Comissão de Instrução Pública, segundo Lemos, não teria conseguido analisar o problema de uma forma completa, além de não ter pensado na importância do papel do professor do ensino primário. Para o deputado, o preceptor da infância deveria ter uma posição definida na sociedade, como o médico, o engenheiro e o advogado. O projeto não teria contemplado essa questão primordial que, a seu ver, precedia o problema da difusão do ensino.

Na sessão do dia 31 de outubro de 1907, o deputado pelo Rio Grande do Sul, Pedro Moacyr ocupa a tribuna e relata seu parecer em relação ao projeto e à própria situação do ensino no país. Para ele, a crise do ensino estava diretamente relacionada à influência dos costumes, do caráter e da moralidade. Portanto, sugere que “[...] a primeira reforma, a mais útil e necessária, é a dos nossos costumes, systema e tendencia, a reforma gradual do nosso proprio temperamento”. (BRASIL, 1918, p. 376). Esse deputado discorda do projeto em relação à intervenção da União no ensino primário, por julgá-la inconstitucional e por acreditar que tal medida submeteria o ensino a dois tipos de jurisdição divergentes: a federal e a local. O deputado argumenta, ainda, que, na Constituição republicana, todo o poder não expressamente atribuído à União compete aos estados. Logo, se a Lei silenciava sobre a instrução primária, os

estados ficavam responsáveis por fazê-lo. Além disso, considera que a Constituição, ao determinar que à União competia a disseminação das letras, ciências e artes no país, referia-se à cultura geral da nação e não ao ensino primário propriamente dito.

Sua proposta para a solução do problema é a intervenção da União somente sob a forma de auxílio ou subsídio, sem nenhuma espécie de fiscalização ou autoridade que pudesse ferir a autonomia estadual ou municipal.

Si o professor primario, si todo o aparelho do ensino primario tiver de obedecer a duas direcções, a duas autoridades, simultaneamente, o menor mal que póde resultar dahi é a completa anarchia no ensino, que precisa de unidade, de homogeneidade. (BRASIL, 1918, p. 382).

Moacyr critica o projeto por considerá-lo uma imitação da reforma francesa de 1902, no que diz respeito aos ensinos secundário e superior, considerando que nenhuma relação estabelecia com a realidade brasileira. O deputado mostra-se defensor do ensino privado e pede à Comissão que as “portas” sejam abertas à iniciativa privada em todas as regiões do país, desde as mais pequenas e carentes até as capitais, desde que tais instituições obedeçam aos programas, regulamentos e leis estabelecidos oficialmente para o ensino em todo o país.

Em 05 de outubro de 1907, o primeiro parlamentar a manifestar-se foi o deputado Manoel Bonfim. Este inicia seu discurso, afirmando ser o problema da intervenção direta e imediata da União na instrução primária uma questão de importância capital. A outra preocupação do projeto, mais relacionada à reforma, organização e remodelação dos programas dos ensinos secundário e superior, era, a seu ver, de importância secundária, por se tratar de um problema meramente didático. Bonfim declara-se partidário da intervenção da União e, por isso mesmo, elogia e reitera a validade do projeto. Para ele,

O problema da instrução popular, numa democracia, é por demais importante para que, hoje, ainda se possa com sensatez negar ao Estado o dever de intervir nelle. Por minha parte, direi, mesmo, que isto constitue uma das funções primordiais e explicitas do Estado moderno. (BRASIL, 1918, p. 401).

Bonfim discute a função social da instrução primária e secundária para argumentar a proposta que lhe parecia mais viável aos dois níveis de ensino. Segundo ele, ao ensino primário cabia o desenvolvimento da inteligência, de modo a preparar o indivíduo para ser capaz de orientar as próprias ações. O ensino secundário, por sua vez, ao preparar sujeitos cuja ação particular desencadearia uma repercussão social, necessitava ir além das instruções elementares, possibilitando a compreensão do meio social, moral e político da sociedade. Bonfim mostrou-se favorável ao projeto da Comissão e apresentou poucas emendas, mais relacionadas à distribuição de recursos da União aos estados e municípios, abstendo-se de proferir críticas mais contundentes.

Em seguida ao pronunciamento de Manoel Bonfim, deu-se o discurso de Graccho Cardoso. Para esse deputado, todo o ensino deveria ser pautado na educação integral dos sujeitos: educação do corpo, do coração e do espírito. A educação do corpo consiste, segundo ele, na formação de homens fortes e saudáveis, preparados para as lutas da vida e para defender seu país sempre que necessário. A escola, nesse sentido, deveria reformular seus programas, de modo a contemplar os exercícios físicos e a higiene das crianças, para que estas, tão logo se habituassem a eles, não se tornassem adultos apáticos e indolentes. Em relação à educação do coração, Cardoso destaca o valor do aprendizado das virtudes, dos bons sentimentos, da energia moral, do gosto pelo belo, da sensibilidade, dos princípios religiosos. E ressalta a importância da coexistência entre ciência e religião, ambas com seus dogmas, porém filhas da razão, “[...] instrumento pelo qual Deus vive em permanente contato com os homens”. (BRASIL, 1918, p. 421).

Observa-se, em seu discurso de apologia à moral, que os governantes brasileiros estavam pensando alternativas para possibilitar a convivência entre os sujeitos em um país mesclado por raças, tradições, culturas e dogmas diferentes. Um país formado por portugueses, negros, índios e imigrantes de todas as partes do mundo, que buscava estruturar sua economia e política, criar uma unidade, uma uniformidade capaz de transformar todos esses personagens em cidadãos de uma mesma nação, aptos para trabalhar no país em que viviam e defendê-lo. Daí a necessidade de criar valores comuns, a serem transmitidos por meio da

educação formal, via escola, mediante o preparo intelectual das crianças o mais brevemente possível.

Esse preparo, por sua vez, não se pautaria apenas no aprendizado teórico das disciplinas, ressalta Cardoso, mas também no manejo prático de atividades formativas que acrescentariam ao caráter dos jovens a convicção de seu papel na sociedade. Para o deputado, os estudantes deveriam compreender a necessidade de contribuir para o progresso da nação por meio de seu trabalho e esse desejo deveria estar acima dos interesses particulares, da ganância por *status* ou do desejo por uma vida fácil. Para reiterar sua ideia, afirma que o Brasil necessitava tanto de filósofos, poetas, gramáticos, oradores e jurisperitos, como de ferreiros, pintores, eletricitas, marceneiros, tipógrafos e tecelões. Nesse aspecto, o discurso de Cardoso se assemelha bastante ao do deputado José Bonifácio, quando este chama os jovens a trabalhar em prol da nação nas mais variadas atividades produtivas.

Pelo fato de suas ideias estarem em consonância com as de Lyra e do projeto da Comissão, Cardoso apresenta poucas emendas de características mais didáticas e a palavra é dada ao deputado Graciano Neves, defensor do ensino livre, da liberdade profissional e, na contramão dos demais parlamentares, dos exames parcelados de preparatórios.

A contribuição desse parlamentar é um tanto elucidativa, pois, de antemão, ele se apressa em afirmar que a instrução pública não era responsável pelo progresso da nação e que não era o Estado que embutia o gosto pelos estudos na mente dos indivíduos. Para ele, enquanto o país progredia intelectualmente, a instrução pública decaía a cada dia, provando que não havia uma relação intrínseca entre os dois fatores; afinal, “[...] não é a obrigatoriedade que faz a sapiencia, assim como não é a liberdade que faz a ignorancia”. (BRASIL, 1918, p. 443). E continua:

O ensino obrigatório é aquelle que estabelece, como um dogma, que ninguem póde espontaneamente estudar: é, pouco mais ou menos, na esfera pedagógica, aquillo que em religião é o dogma catholico da macula original que só póde ser lavada pela graça de Deus. Neste caso a graça é o Estado. (BRASIL, 1918, p. 443).

Neves considera a obrigatoriedade do ensino uma espécie de substituta da palmatória, que, pela força, buscava condicionar o comportamento das crianças. Sua crítica ao projeto se dá no sentido de que ele estaria contribuindo para o aumento do proletariado intelectual no Brasil, ou seja, jovens sem nenhuma vocação, forçados pelos pais e pelo próprio Estado a uma formação que não escolheram e, portanto, não desempenhariam devidamente.

Para ele, a frequência obrigatória deveria ser abolida, pois o fato de o aluno estar presente às aulas não significava, necessariamente, que estivesse aprendendo. Além disso, a presença do aluno, a seu ver, praticamente forçava o professor a aprová-lo de antemão, sem a garantia do aprendizado. Em relação aos exames de preparatórios, argumenta:

Em vista desses motivos, Sr. Presidente, declaro com toda a franqueza que prefiro de muito o regimen dos exames parcelados: Primeiro – porque elles estão no sentido da liberdade, ao passo que o ensino gymnasial é obrigatorio; segundo – porque elles são susceptíveis de ser mais rigorosos. E effectivamente esses exames de preparatórios, se fossem praticados, não com a transcendental seriação, mas com a simples seriedade, poderiam ser muito mais rigorosos do que os gymnasiaes. Em terceiro lugar: elles estão ao alcance de todos, ao passo que o ensino gymnasial é privilegiado. (BRASIL, 1918, p. 448).

Muitos apertes foram dirigidos ao discurso de Graciano Neves, devido à sua crítica acirrada ao ensino tradicional, baseado na exposição oral dos mestres; à obrigatoriedade do ensino; ao papel do Estado em relação à difusão da instrução. Segundo esse deputado, acima de toda lei, estaria a individualidade dos sujeitos e sua predisposição para os estudos, posição criticada por revelar um certo otimismo exacerbado para a época, considerando a situação caótica em que se encontrava o ensino brasileiro. Mesmo os parlamentares mais liberais receavam assumir um posicionamento como o de Neves, pois percebiam que as condições políticas, sociais e econômicas do Brasil não propiciavam a implementação de um regime republicano aos moldes dos países desenvolvidos.

Passos de Miranda é um dos parlamentares a discordar de Neves. Elogia o projeto pelo seu objetivo de promover uma organização sistemática do ensino em todo o país, de democratizar o acesso ao ensino secundário, de pensar na formação de trabalhadores para as novas profissões técnicas que surgiam, por

destacar a importância de uma fiscalização eficaz das instituições de ensino, por criar o Conselho de Ensino para gerenciar e difundir a educação por todo o país, enfim, por ter pensado, a seu ver, nas aspirações da própria nação. Por isso, pede a aprovação do mesmo após as devidas reformulações e emendas.

Pode-se afirmar que os deputados citados foram os que tiveram maior expressividade nos debates realizados na Câmara em torno do projeto Tavares Lyra. Seu envolvimento com o que a Comissão de Instrução denominou “questiúnculas”, ou seja, problemas de pouca importância, deve-se, sobretudo, aos antagonismos políticos que os levavam a priorizar alguns aspectos da reforma em detrimento de outros e a se posicionarem de forma divergente em relação à intervenção do Estado na instrução pública do país.

Segue, agora, uma análise das duas correntes mais expressivas do período, a saber, o positivismo e o liberalismo, e a identificação de alguns personagens envolvidos.

4.3. Personagens de um mesmo cenário: positivistas e liberais frente ao projeto Tavares Lyra

Não é possível mencionar aqui as disputas e os embates políticos que se sucederam em torno do projeto elaborado pela Comissão de Instrução sob a orientação do Ministro Lyra sem antes destacar alguns aspectos característicos da mentalidade republicana, mais especificamente daquilo que poderíamos denominar “primeira geração”, ou seja, os sujeitos representativos que estiveram envolvidos com as discussões políticas e educacionais entre os anos de 1900 e 1910, aproximadamente.

Segundo Franco (1974), a mentalidade brasileira nesse período era federal e antipartidária, uma herança imperial não superada nos primeiros anos de República. Para o autor, o desprestígio dos partidos políticos quando da proclamação do novo regime teria desencadeado uma certa hostilidade por parte dos pensadores e parlamentares mais renomados da época. Estes não confiavam na seriedade dos partidos nacionais pelo seu histórico de arbitrariedade. Além disso, o exército tornara-se cada vez mais influente e sua supremacia se fazia

sentir por toda a sociedade, apesar de funcionar fora dos trâmites partidários legais.

Em abril de 1893, funda-se o Partido Republicano Federal (PRF). Todavia, de acordo com Monteiro (1994), tratava-se de uma instituição efêmera e pouco organizada, aglutinadora de elementos de todas as procedências políticas e que tratava de fortalecer, ainda mais, a República oligárquica e o regime descentralizador, consagrando as práticas estabelecidas pelos proprietários de terras, como o voto de cabresto, a autonomia dos estados e a hegemonia dos mais poderosos.

A primeira década republicana não teria, portanto, constituído um partido nacional de modo sistemático. Somente em 1910 surge o partido Republicano Conservador de Pinheiro Machado e, em 1913, o partido Republicano Liberal, liderado por Rui Barbosa (FRANCO, 1974). Observa-se, dessa forma, a ausência de grupos políticos organizados nacionalmente no período de discussão do Projeto Tavares Lyra e a presença de facções, coligações ou agrupamentos em torno de princípios comuns, mas sem a característica de um partido.

Para garantir uma relação necessária com os estados, a União contou com os partidos estaduais e a conhecida “política dos governadores”. A luta pela autonomia regional se dava no sentido de expandir a produção cafeeira, garantindo as relações internacionais dos grandes proprietários, sem obrigações excessivas impostas pelo poder central.

Como é natural, na ausência de organizações nacionais, o centro de equilíbrio político iria se estabelecer na zona que era, ao mesmo tempo centro geográfico, econômico e demográfico do país. Esta zona se constituiu pela união dos dois grandes Estados de Minas e São Paulo. (FRANCO, 1974, p. 59).

Não nos cabe, aqui, analisar profundamente a política dos Estados e sua influência sobre a sociedade brasileira nos primeiros anos do século XX. Essa questão, já abordada no início deste trabalho, contribuirá para a identificação dos partidos políticos existentes e os interesses por eles defendidos, já que os deputados envolvidos com o Projeto Tavares Lyra manifestaram sua opinião em relação à reforma educacional proposta e sua fala certamente converge com as conjeturas de seu partido ou ideologia política.

O Partido Republicano Mineiro (PRM) e o Partido Republicano Paulista (PRP) foram peças-chave na política da primeira República. Esse fato é inegável. Cabe-nos, portanto, identificar em que medida tais partidos contribuíram para o avanço ou a estagnação das discussões afetas à reforma e propagação do ensino.

Para Souza (1985), as três primeiras décadas do século passado teriam sido permeadas por essa forma de governo oligárquica apoiada pelos grandes coronéis e viabilizada pela incapacidade da massa eleitoral e sua impotência mediante o sistema imposto. Afirma a autora que,

No sistema constituído, os verdadeiros protagonistas do processo político eram os Estados, os quais, dotados dos necessários suportes legais, dominavam a política nacional. Em troca da garantia de tal autonomia, sem intervenção da União e do direito de controlar as nomeações federais, os Estados davam apoio ao presidente da República, sem o qual este não subsistiria no poder. Embora tal compromisso não se concretizasse em relação às pequenas unidades da federação, [...], esse era o princípio implícito nas relações da União com os Estados. (SOUZA, 1985, p. 185).

Há que se considerar tais fatores se se quer compreender os limites de atuação do presidente da República no período analisado. Sendo Afonso Pena um mineiro que esteve diretamente ligado à política dos governadores, em que medida suas proposições eram acatadas e de que forma eram recebidas pelo Poder Legislativo?

É sabido que o Projeto Tavares Lyra partiu de uma iniciativa da União e não dos próprios deputados. Estes receberam a incumbência de formular o projeto, discuti-lo e reestruturá-lo até sua possível aprovação, mas foi o Executivo que levantou a discussão sobre a necessidade de uma reforma educacional, solicitando ao Ministro Lyra a Exposição de Motivos que deu origem à fonte. Por isso mesmo, esta ficou conhecida como o primeiro projeto que autorizava o Governo Federal a reformar os ensinos secundário e superior e a promover o desenvolvimento e a difusão da instrução primária no país.

Entretanto, embora teoricamente tenha sido o próprio presidente o mentor da ideia original, é questionável o grau de autonomia com que suscitou a discussão, visto que sua liberdade estava cerceada pela política vigente. Além

disso, considerando a defesa acirrada que se fazia à autonomia dos estados e municípios, ou seja, ao cumprimento do regime federativo, um projeto que previa a intervenção da União nas questões educacionais não seria recebido sem resistências. Mais do que um projeto educacional, discutia-se um modelo de Estado a ser implementado, na fronteira entre o ideal e o necessário ou passível de ser realizado.

As questões levantadas apontam para uma concepção de Estado divergente de muitos dos contemporâneos de Lyra. Observa-se que o Ministro não estava preocupado com a execução literal da Lei. Para ele, importava compreender as especificidades do Brasil e os prejuízos que uma política essencialmente descentralizadora poderia acarretar à sociedade como um todo. Esse posicionamento moderado já podia ser vislumbrado em personalidades importantes do cenário político da época, como Rui Barbosa, por exemplo, que previu a organização de um sistema nacional de ensino público, laico e gratuito e reivindicou maiores investimentos por parte da União no setor educacional. (MACHADO, 2002).

A nova função atribuída à escola, qual seja, a transmissão de conhecimentos gerais capazes de unificar a população e criar um sentimento de identidade nacional suscitava debates sobre a necessidade de intervenção do Estado no ensino. Essa concepção diferenciada do processo educativo levava educadores, parlamentares, publicistas e imprensa a se envolverem na polêmica da intervenção. Todavia, as diferentes correntes divergiam em relação a questões relevantes. Os positivistas, por exemplo, são os maiores opositores da centralização do ensino. Defensores do regime republicano, assim como os liberais, consideravam inconcebível a intervenção da União nos assuntos educacionais e defendiam a desoficialização. Ao assumirem o poder, acirra-se a oposição e a defesa da supressão do ensino oficial. A corrente liberal, por sua vez, defendia a liberdade de ensino e criticava as restrições que se impunham a ela, mas não conflitavam diretamente com o ensino oficial. (CURY, 2009).

Será possível, neste tópico do estudo, identificar alguns personagens envolvidos com os debates acerca do Projeto Tavares Lyra e aproximá-los das tendências políticas e epistemológicas mais comuns da época. Reitera-se, no entanto, que alguns parlamentares são destacados por sua participação mais

efetiva nas discussões, enquanto outros não são apresentados porque pouco se posicionam. Uma análise posterior da mesma fonte poderá, porventura, privilegiar os sujeitos que neste trabalho não foram devidamente abordados, em decorrência do próprio objetivo do estudo: analisar a proposta de Lyra e os motivos de sua inviabilidade no momento histórico em que foi engendrado.

A questão da liberdade do ensino defendida pelos liberais e a do ensino livre propalada pelos positivistas conflitavam com a ideia de intervenção presente no projeto. Ela previa o fortalecimento do ensino oficial que, para os liberais, era desaconselhável, ao passo que, para os positivistas, era inadmissível. Para os primeiros, a iniciativa limitava a atuação do setor privado; para os segundos, o Estado não tinha o direito de obrigar os sujeitos a frequentar a escola. De todos os lados, manifestavam-se oposições que dificultavam o processo de tramitação da proposta na Câmara dos Deputados.

Considera-se oportuno, em virtude das disputas frequentes entre os parlamentares durante o período de discussão do projeto, apresentar algumas considerações sobre o movimento positivista no Brasil e sua repercussão no âmbito social, assim como o liberalismo, que assumia aqui diferentes formas, de acordo com o posicionamento de seus adeptos. Essas duas correntes conflitavam constantemente e sua oposição é bastante referenciada pela historiografia brasileira.

Se, de um lado, havia deputados interessados na aprovação da proposta de Lyra na forma como foi exposta, de outro, parlamentares declaravam-na absurda e anticonstitucional. Não se pode ignorar, portanto, que o que estava em jogo, para os personagens dessa trama, era o tipo de educação que seria ofertada para atender aos interesses de determinado modelo de Estado.

Identificar, todavia, o posicionamento deste ou daquele deputado não os encerra em uma ou outra corrente teórica e/ou ideológica. O que se pretende, antes, é compreender quais os interesses envolvidos, que grupos representavam, quais as propostas alternativas sugeridas, enfim, encontrar hipóteses que levem à compreensão da dificuldade de implementar uma reforma do ensino naquele momento aos moldes do projeto analisado.

Segundo Ribeiro Junior (1985), o positivismo, no Brasil e nas Américas, assumiu um caráter político bem definido, enquanto que, na Europa, atendeu

mais aos interesses da burguesia em ascensão, buscando justificar as transformações da sociedade e as desigualdades produzidas pelo capitalismo pela via do progresso, necessário e inevitável aos seus partidários.

A princípio, o positivismo deu em algo inteiramente trivial, em uma mentalidade científica generalizadora, alheia às particularidades sul-americanas. Porém, pouco a pouco, aproveitado como método de trabalho, juntamente com o evolucionismo de Spencer e as idéias democrático-liberais do constitucionalismo norte-americano, servirá de esteio aos que advogam uma república democrática, frutificando-se, assim, em um instrumento teórico a ser utilizado na transformação da realidade concreta. (RIBEIRO JUNIOR, 1985, p. 64-65).

Em um momento em que o país sofria transformações significativas em sua estrutura, uma doutrina tão bem delineada poderia atender às novas necessidades que se apresentavam. A conhecida fórmula positivista: “o amor por princípio, a ordem por base, e o progresso por fim” disseminava-se como um discurso capaz de manter o povo em obediência e submissão e garantir a manutenção do *status quo*. A ordem social dependia do respeito ao princípio da hierarquia, ou seja, os dirigentes protegiam o povo, enquanto este devolvia o favor em forma de veneração.

Em relação à definição das classes sociais, Bergo (1983) afirma que tratava-se de uma sociedade cujos atores sociais tinham os seus papéis bem definidos e, assim, trabalhavam resignados e convencidos acerca de sua importância para o progresso do meio em que viviam. Os interesses e direitos individuais, marca patente do discurso liberal, são substituídos pelo sentimento altruísta, que levava os sujeitos a pensarem, prioritariamente, no bem-estar coletivo em detrimento de seu próprio, quando necessário.

A educação liberal, com seus princípios contrários à ideia de disciplina, é repudiada. A Universidade, nessa perspectiva, é considerada um peso inútil aos cofres públicos, visto que nela as discussões se dão no plano teórico e sem resultados práticos em benefício da sociedade. Bergo (1983) afirma, ainda, que, no ideário educacional positivista, a tarefa da escola é ofertar uma formação capaz de homogeneizar a população, levando-a a atender aos preceitos estipulados pela doutrina.

O papel do Estado em relação ao ensino é irrisório, ficando a família com a tutela da educação dos filhos, conforme afirma Bosi (2004, p. 37): “O Estado não deveria ter ingerência direta nas áreas educacionais, culturais, religiosas e profissionais, em geral, que se desenvolveriam com toda a liberdade a partir das famílias e dos grupos emersos das interações sociais”.

Esse aspecto da doutrina positivista é relevante para compreender as variadas manifestações contrárias ao projeto de Lyra na Câmara. Afinal, não foram poucos os que acusaram a proposta de inconstitucional e criticaram-na pela autoridade que outorgava ao Governo da União.

Castro Pinto foi um parlamentar que problematizou a tendência dualista da Constituição de 1891 em relação ao ensino. Em exposição à Câmara, afirma ter sido a Constituinte “[...] uma obra emanada do povo brasileiro depois de proclamada a República”. (BRASIL, 1918, p. 86). Assim, embora tenha sofrido a influência positivista por meio da figura de Benjamim Constant, não pôde ela deixar de mencionar a relevância do ensino e a necessidade de disseminar a instrução.

Com essa afirmativa, o deputado nos dá um indício da dificuldade de manter um posicionamento político radical em um país marcado pela diversidade ideológica. Embora tivessem assumido o poder após o golpe de 1889, os militares positivistas não puderam assegurar a implementação de seus princípios aos moldes comtianos, já que não estavam sozinhos na liderança do país.

Obviamente, os liberais não discursavam em favor da centralização dos negócios públicos. Os mais ortodoxos, ao contrário, solicitavam ainda mais autonomia aos governos locais e menos interferência por parte da União. No entanto, não eram adversários do ensino oficial. Seu discurso tendia para a defesa da iniciativa privada, reivindicando maior incentivo por parte do Estado.

Teixeira Brandão, o relator do projeto, discursou inúmeras vezes para apresentar as ideias da Comissão de Instrução e para responder aos apartes de seus pares. Em suas apresentações, insistia em afirmar que o “espírito” do projeto é que deveria ser discutido e não os detalhes de caráter mais didático, relacionados às reformas do ensino. Para ele, esse “espírito” seria a ideia da intervenção da União na educação brasileira e o acordo a ser feito com os estados e municípios.

Entretanto, a análise da fonte nos possibilita observar que não foi exatamente assim que se sucederam os embates entre os deputados. A questão do acordo, cerne da proposta, foi desviada para todos os tipos de abordagem em relação à educação. Com admirável eloquência, os políticos discursavam sobre história da educação, história do Brasil, valorização do magistério, indisciplina dos alunos, validade dos concursos públicos, criação de novas cadeiras, supressão de outras, fiscalização das instituições públicas e privadas, causas da decadência do ensino, descomprometimento dos professores, validade de algumas disciplinas, inutilidade de outras e, assim, protelavam a votação do projeto.

Em consonância com Lyra, estavam todos os membros da Comissão, que compreendiam a impossibilidade de estabelecer um ensino sistematizado sem maiores investimentos. Esses liberais mais moderados previam certas restrições à iniciativa privada e solicitavam uma fiscalização maior em relação às instituições fundadas por particulares. Suas proposições, no entanto, não eram bem aceitas entre os que idealizavam um Estado liberal aos moldes dos países desenvolvidos, tampouco entre os positivistas, que rechaçavam o ensino oficial. Talvez por isso as discussões tenham sido desviadas para toda sorte de problemas, sem que o principal tenha sido abordado com a devida ênfase.

Primitivo Moacyr (1916, p. 109), ao analisar os projetos educacionais apresentados à Câmara dos Deputados desde meados do século XIX até as primeiras décadas da República, caracteriza o projeto de Lyra como um documento “[...] com idéas definidas sobre a instrução integral, desde a primaria até o curso superior”. Afirmar ter sido ele a primeira iniciativa, no regime republicano, a abarcar uma proposta reformadora para a instrução em todos os níveis. Uma proposta ousada, a seu ver, e que mereceu a atenção dos parlamentares, a despeito dos posicionamentos contrários a ela. No entanto, destaca o autor que o ponto nodal encontrava-se mesmo no zelo constitucional daqueles que não admitiam a intervenção da União no ensino do país. Estes não concebiam que o liberalismo, como afirma Laski (1973), se quisesse se manter como doutrina dominante, necessitava adaptar-se e fazer concessões e, até mesmo, aprovar uma interferência do Estado nos negócios públicos e privados do país quando necessário ou, em outras palavras, quando se visse ameaçado.

Todavia, há que se compreender os antagonismos políticos presentes na fala daqueles deputados mais do que como simples controvérsias. Suas ideias estavam imbuídas de ideologias diferenciadas e suas manifestações se davam no sentido de contribuir para o direcionamento do país a um novo rumo e prepará-lo para os desafios que as transformações desencadeadas com a mudança de regime haviam lançado.

Nesse sentido, vale ressaltar a afirmação de Seki (2010). A autora analisou os debates parlamentares acerca da intervenção da União na educação pública de 1890 a 1905 e destaca:

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 [...]

[...] 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 do que isso, foi a partir dessas discussões que houve a criação de muitas das Universidades existentes nos dias de hoje. (SEKI, 2010, p. 115).

A defesa da autora parte do princípio de que os debates revelam uma preocupação com a instrução pública brasileira no período analisado e que a não aprovação dos projetos não pode ser considerada um indício de indolência pelo ensino. Ela revela outras questões mais complexas, relacionadas às divergências políticas, próprias de um país em desenvolvimento, mas que não impediram o desencadear de proposições interessantes para a educação do país.

Para Cury (2009), nessas proposições, é possível identificar tanto a presença do Federalismo quanto a do Positivismo. Do primeiro, pelo próprio regime político, e do segundo, pela tendência teórica das reformas. A ênfase na liberdade de ensino insere os projetos numa tendência liberal. Por outro lado, a defesa da ciência e a ideia de progresso mediante a aquisição de conhecimentos, implícita nas propostas, dão-lhes um caráter positivista. Em relação à intervenção do Estado, este só a admitia de maneira transitória e na educação primária, desde

que fosse garantido a todas as famílias o direito de iniciar a educação dos filhos no seio do lar, como idealizavam os comtianos.

A defesa do ensino livre se apóia não só num receio da “partidarização” do Estado, como também numa recusa ao caráter obrigatório do ensino. Mas o Ensino Primário teria que ser gratuito e laico. Para essa corrente, a obrigatoriedade agride a organização familiar. (CURY, 2009, p. 94).

A apologia ao ensino livre se apresentava como um entrave à aprovação do projeto de Lyra. Para a Comissão de Instrução e, sobretudo, para o deputado Affonso Costa, a obrigatoriedade constituía-se em uma necessidade naquele momento, pois as famílias não estariam, segundo ele, preparadas culturalmente para compreender as vantagens de levar os filhos à escola. Esse deputado defende que a interpretação constitucional o levava a concluir que o direito à educação estava implícito na Lei e que era preciso realizar uma leitura minuciosa e despida de preconceitos. “Há uma série de faculdades, de poderes, que, não estando claramente estabelecidos, pertencem, e não podem deixar de pertencer, ao poder publico, porque sem o exercício da Constituição seria impossível”. (BRASIL, 1918, p. 157).

O parlamentar pretendia, por meio de seu discurso, chamar a atenção da Câmara para a impossibilidade de uma interpretação literal da Constituição nas questões afetas ao ensino. Essa prática poderia ser nociva ao desenvolvimento do país, que dependia da educação e, especialmente, da instrução primária.

Augusto de Freitas, por sua vez, maior opositor do projeto, considerava essa questão meramente orçamentária. Para ele, o projeto não merecia aprovação pela ausência de uma proposta de reforma bem fundamentada para os três níveis de ensino. Esse deputado preferiu mencionar os detalhes que, a seu ver, apontavam as falhas no documento da Comissão. No entanto, embora não tenha abordado enfaticamente o que Teixeira Brandão denominou “espírito” do projeto, a saber, a ideia de intervenção, Freitas ocupou a tribuna muitas vezes e suas manifestações foram sempre intransigentes e conflituosas, ocasionando maior atraso na reestruturação da proposta.

José Bonifácio, todavia, preferiu abordar a questão do acordo e demonstrou um posicionamento semelhante ao de Lyra e ao da Comissão,

afirmando: “Abstenção do Estado no ensino! É uma Idea que á primeira vista fascina pela sua apparencia de liberalismo e democracia, elevando a iniciativa particular, mas cuja realização seria a desorganização e a quéda de todo edificio escolar”. (BRASIL, 1918, p. 301).

Tratava-se, assim, de um liberal que compreendia as características de seu momento histórico e cuja leitura da sociedade lhe permitia perceber os problemas de um radicalismo político, assim como Virgílio de Lemos, que manifestou seu apoio à Comissão e mostrou-se favorável à intervenção do Estado, como demonstra a extensa citação a seguir:

[...] a entrega do ensino primário ás municipalidades, deve ser reputada uma das causas da bancarrota do nosso ensino publico. De facto, o que a experiência nos tem mostrado, de modo evidente e insophismavel, é que as nossas communas não estavam preparadas para assumir a superintendência de um serviço tão importante e tão delicado como este. (*Apoiados*). Escasseiam-lhes os recursos financeiros e fallece-lhes a capacidade cívica. Municípios, que não possuíam o hábito do *self-governement*, educados administrativamente no regimen centralizador, que a mãe pátria nos transmitiu e que o Brazil monárquico manteve e cultivou, apesar do Acto Adicional, municipalidades sem cultura intellectual, e dominadas, ou antes infeccionadas pelo *mórbus* da politicagem de aldeia, em synthese, tem sido, com raríssimas excepções, o seu ideal político. (*apoiados*); não eram, não são, não podem ser os depositários e os superintendentes de uma função tão delicada e tão difficil como esta de propinar, com muito amor e carinho, mas também com muita pertinacia e sacrificios de toda a espécie, a educação das massas, a instrucção da infância, o preparo do nosso futuro de nação livre, de nação civilizada. (BRASIL, 1918, p. 322).

A predominância do liberalismo, cientificismo e conservadorismo na fala desses homens revela-nos o que foi o movimento conhecido como “ilustração brasileira”²³, que envolveu intelectuais entre os anos de 1870 e 1914 com esses três tipos de mentalidade. No entanto, dentre eles, é possível encontrar, também, sujeitos cujo pensamento se caracterizava por uma combinação entre os tipos, como é o caso de Rui Barbosa, por exemplo, cujo ideário evidencia uma fusão entre liberalismo e cientificismo. Nesses casos, não é possível enquadrá-los em uma ou outra concepção de sociedade. (ROCHA, 2004).

²³ A expressão “ilustração brasileira” foi criada por Roque Spencer Maciel de Barros (1986) e diz respeito ao movimento intelectual ocorrido no Brasil entre os anos de 1870 e 1914, no qual era possível identificar sujeitos de mentalidade católico-conservadora, liberal e cientificista.

A geração dos primeiros “críticos republicanos”²⁴ é marcada por antagonismos, disputas e busca de alternativas para a realidade que se apresentava. Segundo Freitas (2005), o modelo de escolarização apresentado pelos personagens republicanos do período, mais do que um novo formato de escola, trazia consigo a tendência de romper com o passado, relacionando-o ao atraso, enquanto suas propostas eram exibidas como inovadoras e eficientes.

São inúmeros os registros de falas republicanas que demonstram que ao lado do novo formato para a escola, a cultura política republicana também trazia como conteúdo implícito de muitas falas uma tendência a “apagar os rastros” que pudessem conduzir à descoberta de outras realidades educacionais no passado. Apresentar-se como responsável pela “inauguração de um novo tempo” tornou-se um marco característico da fala de vários republicanos, ainda que saibamos que nunca houve um grupo só, e que de pessoa para pessoa o entendimento a respeito da finalidade das instituições republicanas variasse muito. (FREITAS, 2005, p. 165-166).

O autor confirma, assim, aquilo que temos evidenciado neste trabalho, por meio da análise do Projeto Tavares Lyra, a saber, a divergência de posicionamentos políticos e concepções antagônicas de sociedade e a convergência no pensamento dos sujeitos em relação à crença no poder da educação para a reestruturação do país. Assim, embora os projetos fossem diferentes, o ponto comum entre eles era o destaque atribuído à educação como responsável pelo progresso e desenvolvimento.

Cita-se o exemplo do deputado Serzedello Corrêa, professor de Escola Superior do Exército e cuja manifestação na Câmara revelou sua identificação com o ideário positivista. Na contramão do projeto de Lyra, suas características liberais e a ideia do acordo entre União, estados e municípios, o parlamentar discorre eloquentemente sobre a relevância da educação para o país, com a devida organização das disciplinas, e a necessidade de moralizar o ensino brasileiro, eliminando práticas políticas ilícitas, que estariam contribuindo para sua

²⁴ Vicente Licínio Cardoso (1924) criou a expressão “críticos republicanos”, referindo-se aos intelectuais que apontavam a educação como o principal problema a ser solucionado no país nos primeiros anos da República. Para Rocha (2004), os *críticos republicanos* se contrapõem à geração da *ilustração*. Os primeiros se submetiam “[...] às doutrinas do progresso, da ciência política, das teorias étnico-antropológicas, respectivamente. O cientificismo da geração que se seguiu buscou explicitamente distanciar-se dos conteúdos doutrinários, abrindo-se a um experimentalismo, incorporando a percepção de novas realidades.” (CARDOSO, 1924, p. 10).

decadência e descrédito. Todavia, o que quer o deputado é refutar a proposta, por contrariar, a seu ver, os princípios científicos e positivos, sobretudo em relação à estruturação e hierarquia das disciplinas. Mais uma vez, a ideia de intervenção é desviada para outros caminhos, que acabam por retardar a votação do projeto.

Teixeira Brandão, por sua vez, como representante da Comissão de Instrução e relator da proposta, parte em defesa do Ministro Lyra e retoma a importância do investimento em educação, em uma tentativa de convencer a Câmara a respeito da centralidade do assunto em relação aos demais. E justifica-se, afirmando:

Senhores, sou o primeiro a confessar que, sob o ponto de vista geral, a reforma deixa muito a desejar.

Não é possível, na situação em que nos achamos, com a Constituição que nós adoptamos, estabelecer uma reforma do ensino integral.

Entretanto, os encargos do regimen republicano, estabelecendo o suffragio universal, mostram a necessidade palpitante que teem todos os cidadãos de saber ler, de conhecer os direitos e os deveres que lhes assistem, por isso que são chamados como fazendo parte da soberania popular para eleger as pessoas a quem se devem incumbir altos cargos administrativos.

Por outro lado, as difficuldades que nós sabemos existem em grande número, relativas á impossibilidade material do poder central prover as necessidades do ensino publico em todo o paiz, nos levaram a acceitar uma idéa já consignada no orçamento passado, autorizando o Governo a entrar em accôrdo com o Governo dos Estados, visto que, como ha pouco disse, o Governo central não pôde entrar no território dos Estados para crear escolas.

Não se comprehende absolutamente o regimen republicano, que é baseado na soberania popular, em uma paiz onde o analphabetismo é em proporção tão elevada. (BRASIL, 1918, p. 233).

Aqui, evidencia-se a diferenciação do enfoque atribuído à educação no período imperial e na República. Nos dois momentos, restringe-se a participação popular, excluindo-se a grande massa do exercício de seu direito. No entanto, o discurso recorrente no Império era o de que apenas um povo devidamente instruído estaria apto para uma participação consciente e responsável, enquanto que, na República, defendia-se que a população, incentivada pelo desejo de votar, procuraria voluntariamente a instrução, exercendo sua liberdade. Em outras palavras, a restrição funcionaria como incentivo àqueles que quisessem participar

ativamente das decisões políticas do país (ROCHA, 2004). Assim, “[...] na verdade, o corte liberal da Constituição deixava a demanda por educação escolar ao indivíduo que, atraído pelo exercício do voto, seria motivado a buscar os bancos escolares [...]”. (CURY, 2005, p. 24).

É também Rocha (2004, p. 24) quem cita o confronto entre positivistas e liberais no início da República e destaca as mudanças de “representação da nação”, quando os próprios cafeicultores começam a perceber a necessidade de intervenção do Estado na economia do país para garantir sua estabilidade. Assim, mesmo os liberais apologistas da descentralização passam, a partir de certo momento, a chamar a União a uma ação mais efetiva, inclusive em relação à educação. O positivismo, por sua vez, permanece “[...] expresso pelo Exército, com o seu projeto de despotismo esclarecido, voltado para o predomínio dos recursos de autoridade diante dos de solidariedade [...]”. (ROCHA, 2004, p. 24).

No entanto, como já afirmado, nem todos os liberais compartilhavam da mesma opinião em relação ao ensino. Havia entre eles os que se mantiveram fiéis ao ideário original e, por isso mesmo, não admitiam a intervenção da União e o enfraquecimento dos estados. Dentre os parlamentares que discutiram o projeto, cita-se o deputado Pedro Moacyr, que julgou a proposta inconstitucional e considerou que um ensino subordinado a duas autoridades ao mesmo tempo estaria irremediavelmente fadado ao fracasso. Segundo ele,

[...] pelo nosso Direito Publico, a regra é o Estado e a excepção a União, e tanto assim é que a entidade política considerada na Constituição e por Ella prevista não foi a União, foi o Estado. E o legislador constituinte, receioso de que pudessem dar provaveis usurpações da autonomia ou da pretensa soberania local, restringio os poderes da União para fallar apenas e exclusivamente nos Estados, e dizendo que elles tinham, além dos poderes taxativamente inscriptos na Constituição outros poderes implícitos ou não, que ella descreveu. (BRASIL, 1918, p. 380).

Em discordância à opinião de Pedro Moacyr, manifesta-se o deputado Manoel Bonfim, que chama a atenção da Câmara para a emergência de discutir o cerne da proposta, ou seja, a questão do acordo. Segundo ele,

Trata-se neste projecto de duas questões distintas: uma que, a meu ver, é capital – talvez a mais importante das que, neste

momento, interessam a nacionalidade brasileira; e a outra – uma questão que tem a sua importância relativa, mas que é de interesse restricto, por ser meramente pedagógica ou didáctica. No projecto que ora se debate apparece a idéa da intervenção directa e immediata da União na questão da instrucção primária. É a primeira vez que se procura fazer a acção efficaz o Governo da União para a instrucção popular; e é esse problema – da instrucção popular que, a mim, me parece de uma importância capital. (BRASIL, 1918, p. 397).

Os demais aspectos abordados no projeto são, para Bonfim, de ordem secundária, por se tratar apenas de questões didáticas. Sua fala se antagoniza com a de Augusto de Freitas, pois este considerou a proposta do acordo um problema orçamentário, delegando às questões didáticas maior relevância.

Para Bonfim, as duas questões são essencialmente distintas e, portanto, deveriam figurar em projetos separados. Sua sugestão, a nosso ver, se acatada, poderia evitar a tensão que caracterizou o processo de debates acerca do projeto, pois cada tema seria discutido separadamente, “[...] com o interesse e o cuidado que merecem”. (BRASIL, 1918, p. 397).

Esse personagem caracteriza-se por suas ideias liberais e pela defesa da estruturação de um Estado moderno e democrático no Brasil. Um republicano que, em sua exposição à Câmara, admitiu interessar-se vivamente pelo problema da instrução popular, apresentando propostas para o ensino primário desde os primeiros anos da República. Bonfim admitia, sem receios, a necessidade de o Governo central intervir na instrução pública, sobretudo na primária, pois, assim como Lyra, reconhecia as especificidades do Brasil em relação aos países desenvolvidos. E assevera:

O que nós queremos effectivamente nessa questão, não é a Victoria das idéas de A ou B; o que desejamos é que o Governo do Brasil venha attender a um assumpto que é da maxima importancia para a Nação; é que a solução desse problema seja dada, ou pelo menos seja iniciada, quanto antes; e essa autorização, numa acção efficaz, não se póde fazer senão mediante uma formula harmônica. (BRASIL, 1918, p. 400).

Um discurso que, certamente, não convenceria a ala positivista da Câmara e do Senado, tampouco os liberais ortodoxos. Aquilo que Alberto Sales (1981) denominou “verdadeiro caos”, referindo-se às divergências doutrinárias dos

primeiros anos da República, refletia-se entre os parlamentares dos anos de 1907 e 1908, debatedores do projeto.

A anarquia reina soberana e o intelecto nacional esgota-se em lutas intestinas.

Cada seita obedece ao seu dogma, ao seu preconceito, aquilo que ela chama o princípio fundamental de sua instituição e por esse prisma é que vê todos os seus interesses, ou sejam temporais ou espirituais.

O católico há de querer que o Estado proteja a sua religião ou pelo menos dispense mais favores à sua seita; o protestante há de desejar por seu turno que as garantias sejam de preferência ao seu credo; o livre pensador há de querer o Estado ateu, e assim cada seita, cada grupo deixará transparecer os seus preconceitos. Todos podem, entretanto, reconhecer a necessidade de um governo; mas podem não estar de acordo quanto às particularidades do seu funcionamento. (SALES, 1981, p. 50).

José Gondra (2001, p. 67), ao analisar a obra do Dr. Pinheiro Guimarães e as críticas que este dirigiu à organização do ensino brasileiro nos primeiros anos do século XX, cita a referência que o médico fez ao projeto de Lyra e o “clima de reforma” que se instaurou após os compromissos assumidos pelo presidente Afonso Pena e o Ministro do Interior. Para além dos embates ideológicos, Pinheiro Guimarães defendia o poder transformador da educação, desde que esta fosse capaz de formar professores capacitados e com vocação para o magistério e pudesse contar com uma administração pública séria e eficaz.

Problemas de ordem econômica, política, administrativa e doutrinária. Cada sujeito que se propõe a pensar a estruturação do governo republicano no Brasil tende a destacar algum aspecto que, direta ou indiretamente, contribui para a chamada “desmoralização” da educação no país.

A falta de homogeneidade, afirma Carvalho (1981), dificultava a formulação de um projeto comum e favorecia a disputa de elites rivais. Essa fragmentação faz aflorar os conflitos e acaba por adiar a consolidação de um poder devidamente estabelecido.

Se, na falta de um pensamento comum, os governos tendem a desestabilizar-se, é na heterogeneidade do povo que o Estado encontra as maiores barreiras para sua atuação. Nesse sentido, o discurso intelectual convergia para a defesa da importância do ensino para a implementação da democracia almejada. Afinal, sem uma identidade nacional, o território brasileiro

não poderia ser considerado uma nação, fosse ele governado por liberais ou positivistas.

A homogeneidade do povo de cada país é construída. O Estado passa a agir para juntar estas pessoas em um povo que se sente unificado, por origens comuns, passa a falar uma língua comum, aprende uma história comum. Há que se destacar o papel político do Estado agindo sobre os fundamentos culturais que estão à sua disposição em cada momento histórico. (OLIVEIRA, 1997, p. 186).

Uma educação unificadora era o que se pretendia, mas e se o ensino fosse livre, como queria o deputado Graciano Neves? Seria possível forjar um sentimento de pertencimento à nação sem induzir os sujeitos a frequentar escolas?

Para Lucas (1999)²⁵, a unidade social se via ameaçada pelo estado de guerra das nações que disputavam novos mercados. Essa realidade teria motivado, já no século XIX, o debate sobre a criação dos sistemas nacionais de educação como estratégia para conter a crise e evitar possíveis revoltas. Por isso, a importância de se criar nos sujeitos o sentimento de pertencimento à nação, mas era preciso, antes, definir as finalidades da escola pública “[...] marcadas pela contradição, a saber: preparação para o trabalho e formação para o exercício da cidadania. As discussões a respeito do conteúdo a ser veiculado pela nova escola não se separam destas finalidades”. (LUCAS, 1999, p. 15).

Se, por um lado, era necessário preparar os trabalhadores para os novos postos de trabalho que surgiam em decorrência de todas as transformações pelas quais passava a sociedade, por outro, a escola não poderia deixar de ensinar as virtudes necessárias a um bom cidadão e seu convívio em sociedade. Assim, o individualismo suscitado na luta pela vida seria superado pelos sentimentos “nobres”, como o patriotismo, a obediência, o amor ao próximo, entre outros. Pertencer à pátria, mais do que viver e trabalhar por ela, significaria defendê-la das ameaças imperialistas e lutar por seu crescimento e fortalecimento de forma resignada, como um verdadeiro cidadão. A substituição dos conteúdos religiosos pelos cívicos na escola após a proclamação da República veio atender a esta

²⁵ A autora discute nesse trabalho as disputas afetas à finalidade da escola pública e os conteúdos a serem por ela veiculados a partir de sua criação em fins do século XIX. Ressalta o debate entre Spencer e Fouillé pelo ensino das ciências e humanidades, ou seja, a concepção educacional de humanistas e utilitaristas e sua proposta pedagógica relacionada a modelos de Estado divergentes.

necessidade premente de governos republicanos: conciliar o individual ao coletivo de modo a garantir sua sustentabilidade.

Neves, entretanto, assegura ser possível moldar um cidadão sem, necessariamente, obrigá-lo à frequência escolar. Segundo ele, a obrigação funcionaria como uma palmatória moderna ou como um dogma, segundo o qual ao Estado (e somente a ele) caberia redimir a população de seu estado de ignorância, como se os indivíduos não pudessem, voluntariamente, compreender a importância da instrução para suas vidas.

Em seu discurso essencialmente positivista, Neves afirma, ainda, que a obrigatoriedade feria a autoridade da família, atribuindo ao Estado uma função que não lhe é própria, como se os pais assinassem um atestado de incapacidade para educar os próprios filhos e colocassem os professores oficiais na posição de condutores da infância e juventude.

E o resultado é este: - colocado entre a autoridade paterna e a fiscalização rigorosa do Estado, o rapaz ha de espirrar dentre ellas forçosamente doutorado, ficando muitas vezes a curtir por todo o resto dos seus dias a grande dor do seu doutoramento, lamentando todo o tempo que perdeu na frequência das academias para onde não conduziu a sua vocação que não foi consultada. E assim esse moço sae dalli um proletario intellectual, um revoltado, um doutor nullo, um parasita. Tais são os efeitos da obrigatoriedade pela qual julgamos preparar diplomados que saibam. (BRASIL, 1918, p. 443-444).

No entanto, sua afirmação é questionável e demasiadamente otimista se considerarmos as condições materiais da educação brasileira no período, bem como na cultura que aqui predominava. Não havia entre nós, pelo menos entre a grande massa da população, o hábito à frequência de escolas, nem tampouco a crença unânime no “poder” da educação, sentimento ainda não imbuído no imaginário popular da forma como se pretendia.

A tendência a imitar a civilização europeia levava muitos a pensarem na emancipação do povo brasileiro somente por essa via. Alguns pensadores ainda indicavam um caminho próprio, levando em conta as características do Brasil, mas os defensores do transplante cultural idealizavam o país aos moldes das nações industrializadas. Em contrapartida, outros consideravam o processo de

construção da nação como algo distinto e propunham um rompimento com a cultura estrangeira. (RODRIGUES, 2008).

O posicionamento de Neves evidencia a tendência à imitação, pois desconsidera os problemas estruturais do país e propõe uma educação descontextualizada de nossa realidade política, social, econômica e cultural. Todavia, para os positivistas brasileiros, a doutrina sobrepunha quaisquer outros fatores, por mais relevantes que fossem: “[...] o Apostolado não teve a amplitude de visão necessária para se inserir no contexto histórico do patrimonialismo modernizador do Estado brasileiro, capaz de levar muito longe sua influência” (RODRIGUES, 1982, p. 68). A versão ortodoxa do comtismo aqui aplicada não permitia tal ousadia, como afirma Paim (1981, p. 9):

Do que precede é lícito concluir que o Apostolado Positivista não influiu diretamente na eclosão da República, por se haver incompatibilizado tanto com os políticos republicanos como com a liderança militar. Proclamada a República, sua tentativa de empolgar o movimento redundaria em fracasso. Tampouco lograriam impor suas diretrizes à nova Constituição.

Segundo Paim (1981), somente por iniciativa de Julio de Castilhos é que a doutrina positivista no Brasil foi elaborada de modo coerente, de acordo com as circunstâncias próprias do país.

Há que se considerar, ainda, a participação do deputado Gracho Cardoso, um liberal que se manifestou em defesa do projeto de Lyra. O parlamentar via o ensino como “[...] a mola real das sociedades que se encaminham aos seus destinos olhos fitos no porvir [...]” (BRASIL, 1918, p. 415) e a educação como condição para o exercício da democracia.

A instrução, na concepção de Cardoso, era uma dívida da República e precisava ser paga sem mais demora.

A República deve instrução a todos, porquanto todos concorrem com um quinhão de luzes, de esforços, de boa vontade para fecundar e desenvolver os seus princípios, para manter a ordem, fomentar a riqueza e a prosperidade nacionais e é obrigação irrelevante das democracias trazerem o povo ao nível das próprias instituições.

Instruir na República, senhores, é fazer ao mesmo tempo que a massa popular opere como número, se incrementa como força; é

abrir largas e extensas avenidas ao suffragio popular, em cujo vertice culmina a liberdade. (BRASIL, 1918, p. 431).

Em outras palavras, a educação é um direito do povo, contribuindo para a edificação de governos que se diziam democráticos como o Brasil. Assim pensava Gracho Cardoso, bem como Tavares de Lyra.

Entendemos que, ao rechaçar a proposta e, em especial, a ideia do acordo, deputados contrários acabavam por favorecer o ensino privado e a manutenção da política dos governadores, ao mesmo tempo em que protelavam a implementação de uma política pública para a educação brasileira que, pelo menos, “desenhasse” a ideia de um sistema educacional subvencionado pelo Estado. E assim contribuíam para a permanência daquela estrutura que perdurou por muitos anos, até que as transformações históricas levaram o país a pensar em uma regulamentação do ensino, tendo como protagonista a União e como ideário a pedagogia autodenominada inovadora da Escola Nova, a partir dos anos de 1930. (SAVIANI, 2005). Antes disso, permaneceu a política dos projetos.

O desenvolvimento deste capítulo levou-nos, assim, à confirmação de que, apesar da necessidade de se instruir o povo naquele momento, outras questões foram priorizadas e acabaram por dispersar os debates educacionais e as propostas de reforma apresentadas. Justifica-se, portanto, o teor das manifestações em torno do Projeto Tavares Lyra e seu arquivamento após o período de tramitação.

5. À GUIZA DE CONCLUSÃO SOBRE O ARQUIVAMENTO DO PROJETO TAVARES LYRA

Senhores, as nossas reformas sobre a instrução publica, com rarissimas excepções, fazem lembrar a anedocta daquelle inglez que, em uma de suas viagens, encontrando uma casa de extraordinaria acústica, comprou-a por avultada somma, numerou as diversas peças e fel-as transportar para a Inglaterra.

Ahi chegando, reconstruiu a casa, dispondo as peças na mesma ordem em que se achavam por ocasião da compra; mas qual não foi seu espanto quando, ao dar o primeiro concerto, reconheceu que a casa tinha perdido toda a sonoridade.

Deputado Arthur Orlando, sessão do dia 05/09/1907

Projeto. A que nos remete a palavra?

Um projeto pode ser descrito, *grosso modo*, como o planejamento minucioso e sistematizado de algo que se pretende realizar. Todavia, não se projeta algo por acaso, mas para atender a uma necessidade, seja ela individual ou coletiva, do âmbito privado ou social. Planeja-se para obter os melhores resultados, para pensar nas estratégias possíveis que viabilizem a concretização do objetivo proposto. Planeja-se para evitar equívocos, para traçar metas bem delineadas e claras, para racionalizar e otimizar o processo de implementação daquilo que se almeja. Enfim, planeja-se para materializar, de forma viável e coerente, aquilo que se encontra no plano das ideias.

Pensem, portanto, em um projeto educacional para um país. Ele não atende às necessidades de indivíduos isolados, mas de toda a coletividade, ou seja, todos aqueles aos quais se convencionou denominar cidadãos, no caso de governos ditos democráticos. Um projeto educacional também não é criado por acaso, para suprir os interesses de poucos. Um projeto educacional é algo ambicioso, que envolve sujeitos pertencentes a todas as esferas da sociedade: profissionais de todas as áreas, educadores, políticos, intelectuais e a população

de um modo geral, para a qual os efeitos das decisões tomadas são geralmente sentidos de forma mais direta.

Os projetos, assim como as leis, são históricos. Portanto, pensar em educação na primeira década do século XX, relacionando-a à proposta do Ministro Tavares de Lyra, é compreender que o ensino se constituía em uma necessidade para o povo brasileiro. Caso contrário, não estaria na centralidade dos debates intelectuais da época. E, se era uma necessidade, de fato, por que razão o projeto foi reprovado no Senado e arquivado pela Comissão de Finanças dois anos após as discussões? O desenvolvimento deste trabalho possibilitou a confirmação de algumas hipóteses que podem, porventura, levantar outros questionamentos para uma análise posterior.

Para iniciar, pensemos no projeto como produto do trabalho humano. Ora, ele não é um sujeito nem tampouco possui vida própria, portanto, não pode falar por si mesmo. Ele é a representação material de desejos humanos e do esforço intelectual de um grupo. Analisá-lo fora dessa perspectiva, atribuindo vida ao objeto e silenciando os seus criadores, é tarefa alienante. Por isso, a necessidade de destacar os personagens que compuseram o cenário dessa trama tão polêmica, que foi o processo de debates acerca das proposições de Tavares de Lyra e da Comissão de Instrução que sistematizou suas ideias.

Liberais e positivistas disputando a hegemonia no campo político e no ideário popular. Para tanto, utilizavam-se dos instrumentos dos quais dispunham, inculcando ideias, valores, crenças, princípios, medos e todos os sentimentos necessários a um povo em formação, destituído de uma identidade, no entendimento daqueles políticos. Para a massa analfabeta que aqui vivia, o símbolo foi recurso imprescindível e altamente educativo. Uma educação para a obediência, para o silêncio, para a subordinação, para a permanência era buscada com afã.

A heterogeneidade cultural precisava ser vencida pela disseminação de interesses comuns que transformassem os diferentes em iguais, que uniformizassem o pensar e o agir das pessoas. E, para isso, contavam com o apoio da Igreja, instituição formadora por natureza e que, embora tolhida de alguns privilégios com a Constituição de 1891, não deixava de exercer influência

sobre o comportamento dos indivíduos, sobretudo em um país de tradição católica como o Brasil.

Concepções de sociedade antagônicas estavam em xeque. Ambas defensoras da República, mas com projetos de Estado substancialmente divergentes. Enquanto os liberais queriam o fortalecimento da autonomia dos estados e municípios e a mínima intervenção possível da União nos negócios públicos, os positivistas previam uma centralização forte e autoritária e a implementação de uma “ditadura republicana”, baseada nos princípios formulados por Augusto Comte. Entretanto, em relação à educação, faziam apologia ao ensino livre e delegavam às famílias, especialmente à mulher, a responsabilidade pela educação dos filhos.

Importante destacar o projeto de sociedade desses dois grupos, que foram os mais representativos e influentes da época, pois sua proposta educacional carrega os traços do ideário maior subjacente a elas. Para os liberais – ou, pelo menos, os mais radicais dentre eles –, cabia a cada estado e município governar sobre o ensino ofertado nas escolas sem a interferência da União. Além disso, defendiam a iniciativa privada como alternativa possível para superar a crise educacional, aos moldes dos países desenvolvidos. Já os positivistas, partidários do ensino livre, levantavam a bandeira da desoficialização e delegavam à família um poder educativo fundamental. A chamada “ditadura republicana” não se aplicava à educação, pois, para a Igreja positivista, o indivíduo não deveria ser obrigado a frequentar escolas. Acima dos conteúdos escolares e sua cientificidade tão aclamada, estavam as regras impostas para a manutenção da ordem e obtenção do progresso. E, como se sabe, dogmas são inquestionáveis.

Laski (1973), ao analisar o liberalismo europeu e seu processo de desenvolvimento, assegura que o entusiasmo inicial obtido com a Revolução Francesa esmoreceu tão logo a nova classe dominante percebeu que, para se manter no poder, precisava impor certos limites à liberdade. Daí a necessidade de colocar em pauta a ideia de uma intervenção do Estado para regulamentar as relações econômicas e sociais de países que, porventura, enfrentassem uma crise de superprodução, crise esta já vivenciada pelos países desenvolvidos, que tiveram, por uma questão de necessidade, de garantir alguns direitos aos trabalhadores, a fim de impedir um desajuste social maior e, até mesmo,

possíveis revoltas populares. Para tanto, tiveram de compreender que o Estado liberal, em circunstâncias particulares e específicas, se quiser sobreviver, precisa fazer concessões.

No Brasil, como o liberalismo ainda não atingira esse estágio de desenvolvimento a ponto de ameaçar a segurança nacional, as discussões relacionadas à educação dificilmente ultrapassavam os limites da Câmara e do Senado para se consubstanciarem em prática pedagógica. Haja vista o embate político frente ao projeto de Lyra e todas as objeções que suscitou entre os deputados.

Como o processo de urbanização não atingira aqui o seu ápice e a sociedade ainda se caracterizava como essencialmente agrícola, nota-se que os parlamentares sentiam o ambiente aberto para oposições. A escola, como o “espaço de socialização dos sujeitos, contribuindo para a interiorização dos valores sociais” (ROSSI, 2008, p. 145), não se configurava como a instituição imprescindível ao progresso do país, pois o meio urbano não se sobrepunha ao rural.

Considera-se importante salientar que o Projeto Tavares Lyra, como representação do pensamento político e social dos homens daquele momento histórico, foi elaborado na efervescência das discussões, nos embates travados entre intelectuais de renome da época, na disputa por hegemonia entre concepções divergentes de sociedade, enfim, em um período conflituoso de estruturação de uma forma de governo diferenciada, em um contexto pouco favorável à sua implementação. Enquanto as instituições adquiriam um caráter liberal no Brasil, a estrutura permanecia a mesma: oligárquica, patriarcal, patrimonialista, ou seja, a Lei não correspondia, necessariamente, à constituição material do país. Por isso, a dificuldade de se chegar a um consenso em relação a um projeto educacional que atendesse aos interesses de grupos tão heterogêneos, até porque nem mesmo a própria instrução elementar interessava aos grupos elitistas, como já afirmado.

Se, de um lado, os liberais sentiam-se apoiados pela Lei de 1891, de outro, a sociedade impregnava-se dos princípios positivistas. De todas as formas, a mensagem comunicada ao povo contribuía para a permanência de um sistema político arbitrário, constituído de modo a beneficiar os grandes proprietários de

terras, fazendeiros do café. A estes a reforma educacional não interessava. Ora, para que se quer um povo instruído e preparado para uma participação política mais consciente se o interesse é manter a estrutura estabelecida? Para que chamar o Estado à intervenção no ensino e outorgar-lhe cada vez mais autoridade, se esta prática representaria o encolhimento da autonomia dos governos locais e seu possível desequilíbrio? Para que investir em escolas se o braço mais necessário à mão-de-obra ainda era o do camponês?

A educação, nessa perspectiva, é apresentada como condição para o desenvolvimento do país, apesar da realidade latente. O discurso não poderia ser diferente diante do entusiasmo que todas as transformações ocorridas desde a abolição suscitaram nos pensadores da época. Reorganizar a sociedade representava-lhes um desafio a ser superado e, a despeito das condições materiais da jovem República, era necessário discutir educação, apresentar propostas, conhecer a realidade, mesmo que fosse para compará-la com a dos países desenvolvidos.

As proposições de Tavares de Lyra para a educação dão o indício de uma tentativa de configurar um sistema nacional de ensino no Brasil, mesmo que implicitamente. Ao abordar a necessidade de estabelecer uma interdependência entre os ensinos primário, secundário e superior para um melhor funcionamento da estrutura educacional do país e um maior controle por parte do Estado, seu intuito fica visível. No entanto, tal proposta não é mencionada diretamente nos documentos.

A população, por sua vez, não dispunha de subsídios suficientes para enxergar a escola como um direito social e reivindicar por ela. Era preciso que a crise vivenciada na Europa chegasse ao Brasil e fomentasse no povo o desejo pela luta e uma consciência coletiva que possibilitasse um movimento popular em prol da educação. Entretanto, a situação estava sob controle.

Projetos educacionais eram bem aceitos e discutidos, minuciosamente, com tempo e veemência, tramitando na Câmara e no Senado sem grandes resistências. Havia uma predisposição por parte dos parlamentares para debatê-los e analisá-los em cada um dos seus detalhes, em uma busca precisa para encontrar aquele que melhor se encaixasse ao modelo de Estado almejado ou, em outras palavras, idealizado por eles.

Embora aprovado na Câmara dos Deputados, caracteristicamente democrática, o Projeto Tavares Lyra foi reprovado no Senado e arquivado após dois anos. Conservadorismo? Possivelmente, por ser o Senado a ala mais resistente a transformações, mas preferimos afirmar que os sujeitos são históricos, assim como são históricas suas elaborações e o modo como estas repercutem na sociedade.

A proposta de Lyra esbarrou-se na Constituição e em seus princípios federalistas, no liberalismo exacerbado de alguns, no discurso positivista de desoficialização do ensino, nos grandes proprietários de terras, nos interesses dos governadores, na impotência do presidente da República, na liberdade das instituições privadas, na economia essencialmente agrícola, na ausência de partidos políticos bem estruturados, na ausência de participação popular. Assim, por mais viáveis que tenham sido as intenções do Ministro Lyra, ao propor uma reforma de acordo com as especificidades e necessidades educacionais do Brasil, sua implementação não foi possível.

Se é a partir dos vestígios preservados pelo tempo que se faz a história, os questionamentos feitos ao Projeto Tavares Lyra nos possibilitaram compreendê-lo como produto da sociedade, que não foi elaborado senão pela relação de forças existentes no período de sua criação.

Todavia, há que se admitir a contribuição de Augusto Tavares de Lyra para o campo da História da Educação no Brasil e a influência de sua proposta para as proposições educacionais futuras. Uma análise de sua obra que enfoque outras perspectivas poderão elucidar aspectos importantes não abordados, em função dos limites deste trabalho.

A anedota do inglês que se decepcionou por causa da casa que havia perdido a sonoridade ao ser remontada resume, assim pensamos, a intenção de nosso autor: promover uma reforma educacional que tivesse o “som” do Brasil, num momento em que os ouvidos estavam voltados para a harmonia dos países distantes. No entanto, outros problemas nacionais receberam prioridade e acabaram por atropelar a proposta. Entenderam os envolvidos que, mais do que organizar e difundir a educação, era necessário equilibrar a economia, desenvolver a indústria nacional e, sobretudo, organizar o Estado republicano, enfim, era preciso “criar” a nação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **Pesquisa e análise documental**. Disponível em: <<http://www.unievangelica.edu.br/gc/imagens/noticias/1817/file/01.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BARBOSA, Rui. Obras Completas de Rui Barbosa. v. IX. 1882. TOMO I. **Reforma do ensino secundário e superior**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

_____. Obras Completas. Tomo I: A constituição de 1891. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: EDUSP/Convívio, 1986.

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

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: de 1889 a 1930. São Paulo: Alfa-Ômega, 1981.

BERGO, Antonio Carlos. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. **Revista Reflexão**, Campinas, n. 25, p. 47-97, jan./abr. 1983.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1997.

BOSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org.). **Do positivismo à desconstrução**: ideias francesas na América. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 17-47.

BRASIL. **Documentos Parlamentares**: Instrução Pública. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1918.

BRESCIANI, Maria Stella. Brasil: liberalismo, republicanismo e cidadania. In: SILVA, Fernando Teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virgínia C. (Orgs.). **República, Liberalismo, Cidadania**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003. p. 17-30.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANCELLI, Elizabeth. Os significados de um crime e a apropriação de Canudos. In: SILVA, Fernando Teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virgínia C. (Orgs.). **República, Liberalismo, Cidadania**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003. p. 109-118.

CARDOSO, Vicente Licínio. **Pensamentos brasileiros**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

CARONE, Edgar. **A República Velha** (Evolução Política). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

_____. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Um antídoto contra a bestialização republicana. **Pesquisa FAFESP**, 2005. n. 115, p. 10-17, set. 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

_____. **A escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de cidadania: sua evolução na educação brasileira a partir da República.** Rio de Janeiro: SENAI, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

_____. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e Memória da educação no Brasil**, v. III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-29.

_____. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro et al. (Orgs.). **Intelectuais e a escola pública no Brasil: séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930: história e historiografia**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **História e teoria dos partidos políticos no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1974.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e Memória da educação no Brasil**, v. III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 165-181.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIOLO, Jaime. Republicanos positivistas e católicos: os grandes projetos educacionais da primeira República, no Rio Grande do Sul. SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1994. p. 306-320.

GONDRA, José. O “ensino público” na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães. In: _____. (Org.). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. p. 59-72.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

INFANTOSI, Ana Maria Catelli. **A escola na República Velha**. São Paulo: EDEC, 1983.

JAGUARIBE, Hélio. **O nacionalismo na atualidade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **Sociedade e política na primeira República**. São Paulo: Atual, 1999.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LEÃO, Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1917.

_____. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, Vicente Licínio (Org.). **À margem da história da República**. Recife: Massangana, 1990. p. 15-29.

LIMA, Oliveira. **Formação histórica da nacionalidade brasileira**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

LENIN, Vladimir Ilich. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Trad. Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1985.

LOSURDO, Domenico. Os Intelectuais e o Conflito: Responsabilidade e Consciência histórica. In: BASTOS, Elide Rugai (Org.). **Intelectuais e Política**: A moralidade do Compromisso. São Paulo: Olho D'água, 1999.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **O debate entre utilitaristas e humanistas na definição dos conteúdos da escola pública no final do século XIX**. 1999. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

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

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Difel, 1985.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 25-44.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A legislação educacional**: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html>. Acesso em: 04 jan. 2011.

MOACYR, Primitivo. **O ensino público no Congresso Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916.

MONTEIRO, Hamilton. M. **Brasil República**. São Paulo: Ática, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco de Campos – anos 20 e 30. Florianópolis: UFSC, 2000.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Org.). **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Difel, 1977. p. 261-291.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

OLIVEIRA, A. B.; CARVALHO, J. Z. **A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: CAPES, 1960.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. p. 185-193.

PAIM, Antônio. **O Apostolado Positivista e a República**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. **Pro-posições**. Campinas: Cortez; Editora Unicamp. n. 2, p. 7-12, jul. 1990.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais, movimentos republicanos? In: SILVA, Fernando Teixeira da; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virgínia C. (Orgs.). **República, Liberalismo, Cidadania**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003. p. 163-189.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo, Ática, 1990.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

RODRIGUES, Ricardo Vélez. **Curso de introdução ao pensamento político brasileiro: a ditadura republicana segundo o Apostolado Positivista**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

RODRIGUES, João Batista Cascudo. **Augusto Tavares de Lyra: uma vida meritória**. Mossoró: Fundação Vingt-Um Rosado, 1998.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. Cultura política na passagem do século XIX ao século XX. In: LESSA, Mônica Leite; FONSECA, Silvia Carla Pereira de Brito (Orgs.). **Entre a Monarquia e a República: imprensa, pensamento político e historiografia (1822-1889)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 209-219.

ROSSI, Ednéia Regina. Espaços autônomos e modernos de educar: a instituição de ensino elementar no início da República e a produção de uma cultura escolar. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha (Orgs.). **Educação na história**. São Luís: UEMA, 2008. p. 145-163.

SALES, Alberto. Observações preliminares à ciência política (1891). In: PAIM, Antônio (Org.). **Plataforma política do positivismo ilustrado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 45-61.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. História da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a. p. 1-29.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e Memória da educação no Brasil**. v. III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 30-39.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, Analete 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 Sachertt. **Os debates parlamentares acerca da intervenção da União na educação pública de 1890 a 1905**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Hélio. **1889: a República não esperou o amanhecer**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972.

_____. **O poder civil: 1895-1910**. São Paulo: Três, 1975.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

_____. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. O processo político-partidário na primeira República. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 162-226.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 34-83.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 55-67.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação, Estudos e Documentos, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.

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

APÊNDICE

AUGUSTO TAVARES DE LYRA UM ILUSTRE DESCONHECIDO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Augusto Tavares de Lyra nasce em Macaíba, Rio Grande do Norte, no dia 25 de dezembro de 1872. Analisar sua trajetória de vida e dissertar sobre ela, buscando destacar as questões educacionais ali implícitas é tarefa desafiadora.

Cascudo Rodrigues (1998) divide seu perfil em três dimensões, definindo-o como parlamentar, estadista e historiador. Seu filho, Carlos Tavares de Lyra (1973) vai mais além e acrescenta: professor, economista, financista, jurista, legislador, escritor. De qualquer forma, a verdade é que a historiografia brasileira, até o presente momento, pouco se deteve nesse personagem que tanto se destacou em sua carreira política, promovendo reformas administrativas desde muito jovem em todas as instâncias de sua atuação.

Sobre educação, especificamente, pouco escreveu o autor, o que talvez justifique a lacuna existente no campo educacional brasileiro, que ainda vê em Tavares de Lyra a figura de um “ilustre desconhecido”. No entanto, não se pode ignorar o fato de que, como Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores no governo de Afonso Pena (1906-1909), Lyra elaborou um plano de reforma para o ensino público em todos os níveis e redigiu uma exposição, encaminhada ao Legislativo, que consistia em um “[...] documento de alto valor, como tal considerado pelos especialistas na matéria”. (LYRA, 1973, p. 23).

Esse “documento de alto valor” constituiu-se na fonte principal deste trabalho. Dele foram retiradas as ideias educacionais do autor, sua concepção de sociedade, seu projeto para o ensino brasileiro e todas as discussões suscitadas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal a partir de sua exposição, que, apesar de pouco extensa, foi geradora de grandes polêmicas.

A Pasta do Ministério da Justiça era responsável, dentre outras atribuições, pelas questões inerentes ao ensino e à cultura. No entanto, em 1909, com a morte de Afonso Pena, Lyra abandona o Ministério e volta-se à vida privada,

retornando à política somente em 1910, como Senador do Rio Grande do Norte. (LYRA, 1973).

Sua breve passagem por esse Ministério deixou para a história da educação no Brasil relatos importantíssimos de homens que vivenciaram a transição de governo no país e todas as transformações desencadeadas por ela. Homens que voltaram sua atenção aos dilemas educacionais brasileiros e buscaram apresentar soluções para eles. Homens que viam na educação uma alternativa para solucionar os problemas da nação. Mais do que isso, viam no ensino a condição para o progresso e a prosperidade. Esses homens são os parlamentares incumbidos de discutir o projeto de Lyra, o que se deu pelo período de dois anos, a saber, 1907 e 1908, apresentando críticas, sugestões, elogios, emendas. Sujeitos históricos envolvidos com as questões de seu tempo, cuja opinião os registros nos permitem conhecer.

Retomemos, no entanto, a história de vida de Tavares Lyra, sua formação, a configuração de seu pensamento. Segundo Rodrigues (1998), aos vinte anos de idade o autor concluía, no Recife, o bacharelado em Direito. Dois anos após, iniciava sua carreira parlamentar como deputado federal. Profundamente preocupado com o seu Estado, obteve o reconhecimento dos norte-riograndenses e foi eleito senador federal, o mais jovem dentre os demais, permanecendo no cargo até o ano de 1914.

Com a eleição de Afonso Pena, em 1906, Lyra é escolhido para ocupar o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, formando, com os outros jovens ministros, a equipe que ficou conhecida como “jardim-de-infância” (RODRIGUES, 1998, p. 6).

Carlos Tavares de Lyra (1973) resume, em poucas palavras, a carreira profissional de seu pai, lembrando-o como: redator político do jornal *A República* do Rio Grande do Norte, professor de História Geral e do Brasil no Atheneu Norte-Riograndense, deputado estadual, professor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, professor de Direito Administrativo da mesma instituição. Acrescenta, ainda, que seu pai não teria tido adolescência nem mocidade, devido à maturidade precoce e seriedade com que administrava os negócios públicos.

[...] Foi sempre um homem maduro, pelos seus inatos atributos de calma e ponderação, que o recomendavam para as árduas funções de administrador, bem como pela cultura, que o faria um grande professor, historiador consumado, legislador do maior acatamento, jurista seguro e respeitado [...]. (LYRA, 1973, p. 10).

A despeito da paixão com que escreve um filho sobre seu pai que já se foi, pode-se afirmar que as poucas biografias sobre o autor encontradas para o desenvolvimento desta pesquisa carregam a mesma marca de devotamento à sua vida e ao seu trabalho. Isso se confirma pelos seguintes títulos: *Tavares de Lyra: uma vida em linha reta* (1973); *Augusto Tavares de Lyra: uma vida meritória* (1998) e *O maior e o melhor dos Lyra* (1974).

“Reformador prudente, mas progressista”, afirma o filho (LYRA, 1973, p. 19) e confirma Cascudo Rodrigues, citando suas duas iniciativas mais significativas no Ministério da Justiça e Negócios Interiores: a reforma educacional, que preconizava a primeira tentativa de intervenção direta e indireta da União na instrução primária, e a reorganização da Justiça Federal e da Justiça local da capital brasileira.

Segundo Rodrigues (1998), o projeto para a reforma do ensino criado por Lyra era inovador, constituindo-se em um avanço para a época:

Junta de ensino, extinção de externatos federais, ingresso no magistério com limite máximo de idade depois de curso normal superior e estágio e só excepcionalmente mediante concurso que pode revelar títulos, talento ou competência e não qualidades pedagógicas; condicionamento da vitaliciedade a novas provas de capacidade, experiência, gosto e devotamento; vestibular destinado a selecionar aptidões para futuras profissões e não à revisão dos conhecimentos secundários; estudo técnico e prático; eliminação de sobrecargas inúteis; autonomia das congregações. (RODRIGUES, 1998, p. 8).

Observa-se, no plano educacional do Ministro, uma preocupação com a formação de crianças e jovens para a nova sociedade que se configurava. Ao apontar para a necessidade de se selecionar os professores por meio de provas concretas de devotamento ao magistério e não apenas por demonstração de conhecimentos teóricos, Lyra dá-nos um indício de sua concepção educacional. Ora, em uma sociedade moderna em vias de industrialização, tanto professores quanto alunos deveriam estar aptos a colocar o conhecimento em prática,

conhecimento este em constante crescimento e revisão. Aos futuros profissionais cabia a devida escolha da carreira a ser seguida, segundo a aptidão de cada um, por isso a inutilidade de um vestibular com vistas à mera revisão dos estudos secundários. O conhecimento deveria ter uma utilidade prática que pudesse favorecer o desenvolvimento da nação. Para tanto, fazia-se necessário selecionar as disciplinas e os conteúdos mais úteis, eliminando sobrecargas.

Segundo Cury, Horta e Fávero (1996), a proposta de reforma enviada ao Congresso por Lyra caracterizou-se pela polêmica gerada entre os parlamentares, que apresentaram mais de cem emendas. Aprovado na Câmara e reprovado pelo Senado, foi considerado um documento inovador, devido às suas ideias definidas, abarcando todos os níveis de ensino, afirmam os autores. Assim, o que se nota é a Câmara como símbolo da democracia e representatividade; o Senado, como a ala mais cerrada, conservadora e resistente a inovações.

Sophia A. Lyra (1974), filha primogênita do autor, relata a passagem de seu pai pelo Ministério da Justiça, afirmando que ele teria relutado muito para aceitar o convite do presidente Afonso Pena. Incentivado pelo senador e sogro Pedro Velho, Lyra rendeu-se aos apelos presidenciais e uniu-se aos demais jovens estadistas republicanos.

Com eles, Afonso Pena, certo de que “a emancipação econômica é fundamento da emancipação política”, enfrentou com a industrialização o conservantismo latifundiário e agrário aliado a interesses estrangeiros. Era partidário da intervenção do Estado sempre que a iniciativa privada se mostrasse impotente ou insuficiente para o progresso econômico e o bem-estar do povo. (LYRA, 1974, p. 57).

A afirmativa supracitada justifica o posicionamento de Lyra, ao chamar a União à responsabilidade pela instrução pública. Estava ciente de que, no Brasil, a iniciativa privada era frágil e não poderia fazer avançar o ensino como necessário. Pelo contrário, da forma como estavam funcionando, as escolas privadas só estariam contribuindo, segundo Lyra, para a completa desmoralização do ensino no país. Por isso, inicia sua exposição, afirmando que a reforma por excelência naquele momento era a do ensino.

Sua proposta constitui-se na primeira tentativa de intervenção direta e imediata da União na instrução primária. Ao repelir os constitucionalistas e os

submissos ao exemplo norte-americano, o Ministro argumentava: a Constituição exclui o analfabeto do direito ao voto, e os Estados Unidos, com toda sua diversidade religiosa e iniciativa privada funcional, não serviam de exemplo para o Brasil. Por isso, a necessidade de propagar o ensino primário, por meio da intervenção da União, não para contrariar a lei, mas para evitar que ela se tornasse excludente.

Defendendo a constitucionalidade dessa medida, procurava Tavares de Lyra argumentar contra a opinião de João Barbalho, um dos mais aceitos comentaristas da Constituição de 1891, que negava à União uma participação direta nos sistemas estaduais de ensino. (TANURI, 1979, p. 49).

Seus argumentos bem fundamentados levaram os deputados a longas discussões em torno do projeto. Certamente, contrariar a opinião de um comentarista constitucional renomado fora um desafio para o jovem Ministro que há pouco assumira a Pasta do Interior. Além disso, havia entre os políticos um certo preconceito em relação ao Estado do Rio Grande do Norte, que Lyra governara antes de assumir o cargo. O Ministro admitia que o estado era pequeno e pobre, porém honrado e fiel aos princípios federalistas. (LYRA, 1974).

Segundo ele, os estados estavam mais preocupados com a instrução do que a própria União. Seu projeto, apesar de arquivado, “sacudiu” a Câmara e o Senado naquele momento histórico, pois “[...] fez a União tomar conhecimento do dever da República”. (LYRA, 1974, p. 58).

Sophia Lyra (1974), passados sessenta e sete anos das discussões, quando escreveu a biografia de seu pai, afirma que suas propostas permanecem atuais. Cita-se o exemplo do exame vestibular com vistas ao ingresso nos cursos superiores; a crítica à falta de comprometimento dos educadores pela educação; a constatação do descaso do Estado pela instrução pública; a multiplicação de instituições privadas sem a mínima fiscalização, funcionando como casas comerciais; o debate sobre a alfabetização do povo. Questões que se impuseram no início do século XX e que ainda permanecem no centro dos debates educacionais brasileiros.

José Veríssimo, contemporâneo de Lyra e autor do livro *A educação nacional*, no qual proferiu críticas severas à organização do ensino no Brasil, já afirmava no início do século passado:

O nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos – primário, secundário e superior – apenas um acervo de matérias amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada da Pátria. (VERÍSSIMO, 1985, p.53).

Contra essa organização – ou (des)organização – educacional militava Lyra. Acreditava ser necessário mais do que ensinar conteúdos isoladamente e sem nenhuma utilidade prática. Era preciso que o objetivo principal da instrução fosse a própria educação do povo brasileiro, não somente sua formação profissional, mas também sua constituição como cidadão de uma pátria, membro de uma nação para com a qual tivesse seus direitos e deveres.

Com esse mesmo espírito, trabalhavam seus demais colegas de Ministério: “[...] Davi Campista, na pasta da Fazenda; Miguel Calmon, na Viação; Rio Branco, Relações Exteriores; Hermes da Fonseca, na Guerra e Alexandrino de Alencar, na Marinha. Eram todos grandes nomes nacionais, cheios de serviços prestados à Pátria” (LYRA, 1973, p. 21).

Eram estadistas que receberam a incumbência de organizar a República e fazer funcionar o regime federativo, ante tantas contradições que se apresentavam pela própria estrutura latifundiária brasileira. Particularmente, no pouco tempo que ocupou a Pasta da Justiça, Lyra realizou inúmeras ações que remodelaram seu Ministério, tais como:

Reorganização administrativa do território do Acre; Reorganização da Justiça Federal e do Tribunal de Apelação do mesmo Território; Regulamentação da nacionalização de estrangeiros; Reorganização do: Corpo de Bombeiros, Polícia do Distrito Federal, Instituto de Música, Instituto de Surdos-Mudos, Guarda Civil, Casa de Detenção; Colônia de Dois Rios; Regulamentação da Administração dos patrimônios do: Ginásio Nacional, Hospital Nacional de Alienados, Instituto Benjamin Constant; Estabelecimento do Laboratório de Ensino Técnico-Industrial da Escola Politécnica; Reorganização do Instituto de Patologia Experimental, criando o Instituto Oswaldo Cruz. Inúmeras as obras públicas que ainda hoje conservam placas de inauguração

decorrentes de construções por ele iniciadas e concluídas, como a Biblioteca Nacional. (LYRA, 1973, p. 22).

Dentre algumas de suas medidas inovadoras, uma delas se destaca, apesar da irrelevância, por revelar a tendência de Lyra em romper com algumas tradições, desde que não representassem qualquer tipo de fundamento sobre o qual se assentava o regime republicano. Ele autorizou os funcionários a usarem roupas leves e claras quando conveniente, desobrigando-os à prática de vestir roupas pesadas e escuras até mesmo no verão. Outra notável manifestação se deu no enterro de Machado de Assis, quando pronunciou um belo discurso em nome do presidente Afonso Pena, após a fala de Rui Barbosa em nome da Academia Brasileira de Letras (LYRA, 1974), fato que comprova sua significativa representatividade política e o quão estava envolvido com os acontecimentos de seu tempo.

O desconhecimento de alguns personagens relevantes de nossa história ou a pouca menção que fazemos a eles é um fato a se questionar. Por que razão elegemos alguns como os “feitores da história”, enquanto outros permanecem no esquecimento? Por que ainda é tão comum encontrarmos inúmeras pesquisas sobre alguns de nossos nomes mais ilustres, como Rui Barbosa e Machado de Assis, por exemplo, e praticamente nenhum trabalho sobre um de seus contemporâneos que também travou um debate e esteve envolvido na efervescência dos acontecimentos da época, deixando para a história uma obra, que, embora não seja tão extensa, não é menos significativa? Há que se pensar nessas questões e na possibilidade de trazer à tona personagens esquecidos pela história cujas ideias podem ampliar o entendimento que temos sobre nossa educação.

Ainda no Ministério da Justiça, em 1907, Lyra oficializou a reforma ortográfica da Academia Brasileira de Letras. Como sua Pasta também era responsável pelas questões afetas à saúde pública, lutou para que os serviços de higiene se tornassem efetivos e fossem ampliados a todos os estados e sistematizou a campanha contra a tuberculose, que dizimava grande parcela da população brasileira. Além disso, dedicou-se à construção de casas populares; projetou as reformas da Escola 15 de Novembro, da Biblioteca Nacional e da Guarda Nacional; regulamentou os serviços relacionados aos estrangeiros;

construiu e reformou edifícios importantes, como o Supremo Tribunal Federal, a Biblioteca Nacional, o Teatro Municipal, além de quartéis, prisões, repartições e hospitais. Em todas as suas ações, não somente em relação à educação, “Tavares de Lyra procurou resolver os conflitos de competência entre os poderes federais e locais para a distribuição da assistência social sob todos os aspectos” (LYRA, 1974, p. 58). Desse modo, seu intuito era encontrar um ponto de equilíbrio que favorecesse o desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, garantisse a manutenção da ordem.

Após a morte de Afonso Pena, Lyra renuncia ao cargo. Retorna à carreira política em 1910, como senador federal pelo Rio Grande do Norte. Em 1914, toma posse do cargo de Ministro da Viação e Obras Públicas. Posteriormente, torna-se Ministro Interino da Justiça e da Fazenda. Conta sua filha que o pai trabalhava sozinho em seu gabinete, redigindo todos os processos do próprio punho, incansavelmente, jamais delegando atribuições que lhe competiam ou assinando algo escrito por outrem (LYRA, 1974). Como professor de História do Ateneu Norte-Rio-grandense e de Direito Administrativo na atual Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, escreve a filha:

[...] Foi o mestre dos mestres. Prefaciou tratados dos maiores especialistas. Ensinou a quantos o procuravam onde estivesse. Morrendo e aprendendo? Mais, morrendo e ensinando. Atendia sempre a quem quer que a ele recorresse em busca de lição, opinião, solução, consolo. Era consultor gratuito, conselheiro sincero e autorizado, confidente leal e atento. Se tivessem sido gravadas suas palavras, quantas aulas, quantos livros seriam transmitidos? Perderam-se na gratidão (ou na ingratidão) dos beneficiários os frutos da sabedoria universal e realmente magistral. Jurisconsulto? Plurisconsulto? Professor de vida, professor de tudo. (LYRA, 1974, p. 108).

Já idoso e doente, Lyra teria dado continuidade à vida política, mesmo depois de aposentado, estudando e trabalhando em casa ou nas associações de geografia e história. Em 1952, seu nome foi incluído no Livro do Mérito Nacional, livro das benemerências nacionais. Nesse dia, conta Sophia Lyra (1974), seu pai fora considerado uma “reliquia da Pátria” pelo presidente Getúlio Vargas.

Não há relatos de alguma outra obra por ele escrita, especificamente sobre educação. Além da proposta de reforma enviada ao Congresso, de apenas dez

páginas de sua autoria, nada foi escrito pelo autor após sua passagem pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores que pudesse ser acrescentado ao projeto Tavares Lyra, de modo a auxiliar os pesquisadores na compreensão de seu pensamento educacional. Este, àqueles que desejam conhecê-lo, revela-se por meio das leis propostas para o ensino, das modificações por ele alvitradas, das breves críticas que dirigiu à educação brasileira de seu tempo, além do estudo de seu pensamento político, presente em suas obras e demais bibliografias.

Esse professor, político e historiador teve uma vida longa. Morreu em 21 de dezembro de 1958, quase a completar 86 anos, pobre e doente, como afirma a filha Sophia Lyra. (LYRA, 1974). Sua trajetória política o levou para outros caminhos que não os propriamente educacionais. Sua permanência no Ministério da Justiça certamente teria resultado em outras produções afetas à educação, mas ao historiador cabe analisar os fatos como eles se materializam. Portanto, considera-se o projeto uma rica fonte, cujo estudo nos possibilita ampliar a compreensão do sistema educacional brasileiro e enfrentar os desafios históricos que se impuseram à sua estruturação.

Estadista, liberal, reformista, republicano. Assim o denominaram seus biógrafos. Os escritos nos revelam um homem cauteloso, prudente, profundo conhecedor de sua terra natal, sua pátria e dos acontecimentos mundiais, que acabavam por interferir, de uma forma ou de outra, em seu contexto diário. Um homem estudioso e defensor dos ideais republicanos. Idealista, mas com os “pés no chão”, sempre em busca de um ponto de equilíbrio entre tradição e modernidade. Não foi um revolucionário, pois a ele interessava a acomodação da sociedade às novas exigências do mercado. A educação, nessa perspectiva, não poderia sair ilesa.

A jovem República ainda tinha muito a fazer pelo ensino, parco, desestruturado e elitizante. Ao mesmo tempo em que o Estado dependia da educação para organizar a nação como era necessário, a educação dependia da intervenção do Estado para que pudesse atender às tarefas que lhe eram incumbidas. Por onde começar, afinal? Pelo começo, propôs Lyra, chamando o Legislativo a discutir a Constituição: seria ela um verdadeiro empecilho à intervenção da União no ensino? Estaria a Lei acima dos interesses da nação?

Haveria contradição nessa Lei que, implicitamente, incentivava a alfabetização das classes populares e, ao mesmo tempo, cerceava o investimento público na instrução primária?

Lyra censura o radicalismo e busca comprovar, por meio de argumentos bem fundamentados, que o país precisava investir em educação, interpretações constitucionais à parte. Por seu conteúdo inovador e histórico, “[...] a exposição de motivos de Tavares de Lyra é de consulta obrigatória para o conhecimento das mais avançadas soluções brasileiras”. (LYRA, 1974, p. 58).

REFERÊNCIAS

HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

LYRA, Carlos Tavares de. **Tavares de Lyra: uma vida em linha reta**. Natal: Fundação José Augusto, 1973.

LYRA, Sophia A. **O maior e o melhor dos Lyra**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974.

RODRIGUES, João Batista Cascudo. **Augusto Tavares de Lyra: uma vida meritória**. Mossoró: Fundação Vingt-Um Rosado, 1998.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação, Estudos e Documentos, 1979.

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

ANEXO A

AUGUSTO TAVARES DE LYRA (1872-1958)



Fonte: Disponível em:

<http://www.mensagensvirtuais.xpg.com.br/celebridades/Augusto_tavares.jpg>.

Acesso em: 16 jan. 2011.

ANEXO B

AUGUSTO TAVARES DE LYRA

SÍNTESE DA SUA VIDA

1872 – Nasceu em 25 de dezembro na antiga Vila de Macaíba, no Rio Grande do Norte.

1892 – Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife.

1894-1904 – Deputado federal pelo Rio Grande do Norte, líder de sua bancada e secretário da Câmara. Enfrentou riscos de ônus, combatendo pela verdade eleitoral e pelas imunidades parlamentares.

1904-1906 – Governador do Rio Grande do Norte. Promoveu o desenvolvimento das indústrias salineira, açucareira e algodoeira. Criou o Banco do Estado.

1906-1909 – Ministro da Justiça e Negócios Interiores na presidência de Afonso Pena. Elaborou plano de reforma geral do ensino. Oficializou a ortografia brasileira. Prestigiou a ação nacionalista de Plácido de Castro no Acre. Destacou-se no “jardim-de-infância”, a seleção de jovens estadistas republicanos escolhida por Afonso Pena para realizar seu programa pelo bem-estar do povo, pela independência econômica e pelo progresso industrial contra o agrarismo latifundiário. (grifo nosso)

1910-1914 – Senador federal pelo Rio Grande do Norte. Líder da maioria do Senado, apesar de ser o mais moço dos senadores e de representar um Estado “pequenino e pobre”.

1914-1918 – Ministro da Viação e Obras Públicas, ministro interino da Fazenda (duas vezes) e ministro interino da Justiça e Negócios Interiores na presidência de

Venceslau Brás. Foi o primeiro jurista a ocupar a pasta da Viação e Obras Públicas. Efetivou o aproveitamento do carvão nacional e a instalação de usinas hidrelétricas. Extremou-se no bom arbítrio para defender os interesses nacionais contra as companhias concessionárias do serviço público. Professor de Direito Administrativo da atual Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1915).

1919-1940 – Ministro e depois presidente do Tribunal de Contas da União. Opôs-se ao registro do contrato leonino com a companhia inglesa Itabira Ore para a exploração de jazidas de ferro em Minas Gerais.

1923 – Em missão do governo federal foi ao Rio Grande do Sul como pacificador, e sua mediação preparou o tratado de Pedras Altas. Recusou convite do presidente Artur Bernardes para ocupar a pasta da Fazenda.

1924 – Presidente e relator geral da *Guedd's Commission*.

1927 – Presidiu à organização do atual IPASE.

1952 – Incluído no Livro do Mérito.

1958 – Faleceu no Rio de Janeiro.

REFERÊNCIA

LYRA, Sophia A . **O maior e o melhor dos Lyras**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974. p. 19-20.

ANEXO C

BIBLIOGRAFIA DE AUGUSTO TAVARES DE LYRA (organizada por ele mesmo em 1953)

- 1 – *O Estado de Sítio* – Natal, 1899.
- 2 – *A criação de Limites entre os Estados do Ceará e do Rio Grande do Norte* – Rio, 1902.
- 3 – *Apontamentos sobre a Questão de Limites entre o Ceará e o Rio Grande do Norte* – Natal, 1904.
- 4 – *Algumas Notas sobre a História Política do Rio Grande do Norte* – Natal, 1907.
- 5 – *Acumulações Remuneradas* – Rio, 1911.
- 6 – *O Rio Grande do Norte em 1911* – Rio, 1912.
- 7 – *Aposentadoria de Funcionários Públicos* – Rio, 1912.
- 8 – *Domínio Holandês no Brasil* – Rio, 1915.
- 9 – *Notas Históricas sobre o Rio Grande do Norte* – Rio, 1918.
- 10 – *Aspectos Econômicos do Rio Grande do Norte* – Rio, 1919.
- 11 – *As Secas do Nordeste* – Rio, 1919.
- 12 – *História do Rio Grande do Norte* – Rio, 1921.
- 13 – *Procuradores Gerais das Províncias do Brasil* – Rio, 1922.
- 14 – *Regime Eleitoral de 1822 a 1922* – Rio, 1922.
- 15 – *A Presidência e os Presidentes do Conselho de Ministros* – Rio, 1923.
- 16 – *Corografia do Rio Grande do Norte* – Rio, 1924.
- 17 – *Contribuição para a Biografia do Imperador* – Rio, 1925.
- 18 – *Centenário do Senado do Império* – Rio, 1926.
- 19 – *Centenário da Fundação dos Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda* – Rio, 1926.
- 20 – *Centenário do Supremo Tribunal de Justiça* – Rio, 1927.
- 21 – *O Primeiro Conselho de Estado* – Rio, 1928.
- 22 – *Caxias, Presidente do Conselho de Ministros* – Rio, 1936.
- 23 – *O Primeiro Senado da República* – Rio, 1938.
- 24 – *Organização Política e Administrativa do Brasil – Colônia, Império e República* – Rio, 1940.
- 25 – *Independência do Brasil* – Rio, 1940.
- 26 – *O Sistema Parlamentar no Brasil* – Rio, 1940.
- 27 – *Estradas de Ferro e Portos do Rio Grande do Norte* – Rio, 1940.
- 28 – *O Duque de Caxias e a Unidade Brasileira* – Rio, 1941.
- 29 – *Prefácio à Autobiografia de Tito Franco de Almeida (com um longo estudo sobre o Imperialismo)* – Rio, 1942.
- 30 – *O Ministério da Justiça* – Rio, 1943.
- 31 – *Minha passagem pelo Senado* – Rio, 1943.
- 32 – *O Monumento ao Barão do Rio Branco* – Rio, 1944.
- 33 – *Rio Branco no Instituto Histórico* – Rio, 1945.
- 34 – *Os Ministros de Estado da Independência à República* – Rio, 1946.
- 35 – *Sinopse Histórica da Capitania do Rio Grande do Norte* – Rio, 1950.
- 36 – *O Senado da República de 1889 a 1930* – Rio, 1953.

Esboços Biográficos

- 37 – *Deodoro da Fonseca* – Rio, 1927.
- 38 – *Marquês de Queluz* – Rio, 1933.
- 39 – *Lafayette Rodrigues Pereira* – Rio, 1935.
- 40 – *João Alfredo Correia de Oliveira* – Rio, 1935.
- 41 – *Quintino Bocayuva* – Rio, 1936.
- 42 – *Presidente Afonso Pena* – Rio, 1939.
- 43 – *Francisco Belisário Soares de Sousa* – Rio, 1939.
- 44 – *Francisco Glicério* – Rio, 1941.
- 45 – *Senador Pedro Velho* – Rio, 1942.
- 46 – *Presidente Rodrigues Alves* – Rio, 1948
- 47 – *Amaro Cavalcanti* – Rio, 1949
- 48 – *Pinheiro Machado* – Rio, 1951.

Mensagens de Abertura das Sessões do Congresso Legislativo do Rio Grande do Norte, na Qualidade de Governador do Estado

- 49 – Em 14 de julho de 1904.
- 50 – Em 22 de janeiro de 1905.
- 51 – Em 14 de julho de 1905.
- 52 – Em 14 de julho de 1906.

Relatórios Ministeriais da Pasta da Justiça

- 53 – Em 1907.
- 54 – Em 1908.
- 55 – Em 1909.

Relatórios Ministeriais da Pasta da Viação e Obras Públicas

- 56 – Em 1915.
- 57 – Em 1916.
- 58 – Em 1917.
- 59 – Em 1918.

Relatórios da Presidência do Tribunal de Contas

- 60 – Em 1939.
- 61 – Em 1940.

Relatórios Apresentados ao Conselho Administrativo do Instituto de Previdência dos Funcionários Públicos

62 – Em 1928.

63 – Em 1929.

64 – Em 1930.

Exposição de Bases para uma Reforma Geral do Ensino

65 – Remetida ao Congresso Nacional, acompanhada de Mensagem Presidencial, em 1907.

Relatório e Parecer sobre a Reorganização dos Serviços Públicos Federais

66 – Enviados ao Ministro da Fazenda, em 1924, pela Comissão Especial nomeada pelo Governo, na qual o ministro Tavares de Lyra foi efetivo e relator geral.

Inéditos

- *Dias que Passaram*
- *Vultos do Passado*
- *Alguns Aspectos da Formação Política do Brasil*
- *Páginas da Vida da República*
- *Meus Colegas de Ministério*

REFERÊNCIA

LYRA, Sophia A . **O maior e o melhor dos Lyras**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974.
p. 23-25.