

MARIA DE JESUS MEDEIROS MUNIZ

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA REFORMA  
BENJAMIN CONSTANT

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Departamento de Filosofia da PUC/RJ  
como parte dos requisitos para obtenção do  
título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Antonio Ferreira Paim

Departamento de Filosofia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Janeiro de 1978

A meu pai

A Edilson José

A Marta, Ciça e Iara

A todos que me querem bem

## Meus agradecimentos

- ao Professor Antonio Paim, Professor Orientador, pelo apoio e dedicação e pela paciência inigualável.
- a D. Celina Junqueira, diretora do Departamento de Filosofia.
- a todos que de algum modo colaboraram para a realização deste trabalho.

## APRESENTAÇÃO

A pós-graduação em pensamento brasileiro, na PUC do Rio de Janeiro, destinava-se a organizar a ementa dos cursos em que se desdobraria o ensino da disciplina. Na efetivação dessa tarefa, naturalmente, não se partia do zero. Para exemplificar, em matéria de positivismo a situação existente é assim apresentada por Benjamin Constant:

“Na elaboração do seu sistema Augusto Comte colocou a filosofia como uma base, a partir da qual ele evoluiria para as culminâncias políticas. Nesse envolver a obra comtiana passa por fases sucessivas, que permitem uma discriminação de partes bem caracterizadas, embora passíveis de interação e continuidade.

Assim organizada tal elaboração possibilita a adesão independente de uma ou outra de suas vertentes e foi o que aconteceu no Brasil onde cada segmento do pensamento positivo teve seguidores que se diferenciavam profundamente tanto pelo pensamento como pelas atitudes. Uns enfatizaram o papel da Igreja positivista e da religião da humanidade, como o fizeram Teixeira Mendes e Miguel Lemos, outros a filosofia positiva, desligada da religião. Esta parece ter sido a vertente que mais impressionou o espírito brasileiro, dando origem a duas facções: o positivismo ilustrado, apostando no elemento consciente e o castilhismo, recorrendo à autoridade.”

Tomando como ponto de partida esse esquema, a lacuna a preencher seria o que designamos como caracterização das bases filosóficas da reforma do ensino de Benjamin Constant na certeza de que seria “a filosofia pedagógica do positivismo brasileiro”. Nesse mister Maria de Jesus Muniz e Silve nos surpreendeu grandemente.

Em primeiro lugar, em carácter pioneiro explicitou a divergência básica com a doutrina comtiana no que respeita o destino das Forças Armadas. Comte preconizara a sua substituição por milícias populares.

Benjamin Constant atribuía-lhes nada mais nada menos que tornar-se instrumento na introdução do chamado “estado positivo”.

Na Europa, desde o século XVIII e crescentemente, amplia-se o contingente intelectual que nutre convicção de que a disseminação da ciência levaria à instauração de uma sociedade racional, sem guerras e, naturalmente, integrada por pessoas educadas “moralmente”. A tanto prestar-se-ia a “moral científica” estruturada por Comte.

Escreve Constant: “Na república ditatorial preconizada pelo positivismo, o exército ocupar-se-ia do estabelecimento da paz, nunca para atividades guerreiras. Conservou o Exército,

preparando-o para a sociedade.” Na função a desempenhar nesse mister, entretanto, amesquinhou-a ao atribuir-lhe "encarregar-se apenas da manutenção da ordem social”.

Constant, como indicamos, tornava-o elemento essencial na instauração do “estado positivo”.

Reconhecendo que o Exército não se encontrava preparado para a missão, concebeu o que chamou “programa de instrução positiva, científica e integral, esclarecendo a inteligência dos militares para o reconhecimento de seus deveres e formando-lhes os sentimentos e o caráter. Levando em conta as novas funções a serem assumidas pelo exército reconhecia seu despreparo para a missão desse ofício e a necessidade de uma educação, que servisse de base à sua reforma moral e intelectual, só possível pela ciência.”

Do ponto de vista do objetivo da pós-graduação em pensamento brasileiro –estruturar ementa dos programas das disciplinas em que iria desdobrando-se o ensino da filosofia brasileira--, as convicções básicas relativas ao papel da ciência tinham antecedentes: **o cientificismo de inspiração pombalina, preservado em seus princípios pela Real Academia Militar**. Seria justamente nessa instituição onde Benjamin Constant formara seu espírito.

São Paulo, agosto de 2018.

Antonio Paim

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
I. UMA VIDA DEDICADA A UMA CAUSA .....	3
II. O MOMENTO PEDAGÓGICO NA MEDITAÇÃO DE A. COMTE.....	17
III. ENSINO BRASILEIRO NO PERÍODO ANTECEDENTE A REPÚBLICA .....	30
3.1. Introdução.....	30
3.2. Organização e Estrutura do Ensino – da colônia ao II Império.....	31
3.3. As Reformas do Ensino Anteriores à República .....	45
3.4. Agentes Educacionais Atuantes na Época.....	52
3.5. Os Princípios que Orientavam o Ensino e as Reformas .....	63
IV. O PROJETO PEDAGÓGICO DE BENJAMIN CONSTANT.....	83
4.1. Os Documentos da Reforma.....	84
4.2. As Idéias Subjacentes à Reforma .....	99
V. CONCLUSÃO .....	111
BIBLIOGRAFIA.....	114

## **RESUMO**

Os conceitos filosóficos necessários à fundamentação de qualquer sistema educacional nem sempre estão explícitos e destacados nos programas e justificativas. Tentamos neste trabalho descobrir as idéias que moveram a ação reformadora de Benjamin Constant. Ao mesmo tempo estabelecemos uma ligação entre elas e as doutrinas comteanas da educação supostamente adotadas por ele. Para melhor esclarecimento do tema faz-se a comparação entre as mudanças por ele introduzidas e aquelas sofridas pelo ensino no período imperial. A dissertação abrange ainda uma síntese dos ensinamentos de Comte sobre educação e a biografia do legislador em foco.

## **ABSTRACTS**

The philosophical concepts in the basis of all educational systems are not allways clear and plain in the programs or its explanation. This work tries to discover the ideas that move Benjamin Constant to reform the brasilian instruction. At the same time we try a concetion with the positivist concepts, that he was supposed do agree. To shed light upon the subject there's a comparision between that reform and those made at the imperial time. The paper includes also a syntesis of comtist concepts on education and a reformer's biography.

## INTRODUÇÃO

Até o início da República, o ensino brasileiro sofrera algumas reformas e fôra grande o número de projetos apresentados à Assembléia no sentido de dar-lhe uma feição atual e moderna. Em muitos desses planos parece não haver nenhuma preocupação em estabelecer uma base filosófica, justificativa das medidas propostas; em outros pode-se observar uma tentativa de aproximação às idéias liberais e ao ecletismo francês; em alguns um esforço de imitação dos modelos alemães.

Muitas vozes se faziam ouvir na Assembléia e na imprensa em defesa do ensino renovado, enfatizando o papel do Estado como responsável pela educação geral, meio indispensável ao crescimento e modernização do país. Porém não alcançavam repercussão entre os poderes constituídos, preocupados com interesses outros, prioritários na sua concepção, relegando a instrução a um papel secundário. Assim, poucos dos projetos apresentados conseguiram aprovação e sua aplicação foi, todavia, relativa. As idéias de inovação e renovação verificaram-se em maior escala, em alguns estabelecimentos particulares de ensino; a iniciativa oficial, inoperante e desinteressada, permitiu que durante anos e décadas o ensino se arrastasse, usando métodos e programas ultrapassados e sobretudo inadequados às necessidades do país.

Com o advento da república, recrudesciu a ânsia pelo progresso, tornando inadiável a elaboração de um sistema nacional de educação. Ninguém melhor para realizar semelhante tarefa do que um dos concretizadores da república, um dos que estiveram na linha de frente de combate ao atraso e corrupção imperiais. A Benjamin Constant foi entregue o novo Ministério, criado para desenvolver um programa de instrução em todos os níveis e para todo o país.

De sua atitude no tocante à educação fala-nos o Jornal do Comércio: “Benjamin Constant foi nomeado para a pasta da Guerra, a qual não ia bem com seu temperamento, com seus estudos, com seu modo de ver as coisas, com o seu que finalmente... só tranquilizou-se quando pude ocupar outra pasta ministerial, mais de acordo com a orientação que dera ao seu espírito e com os princípios que durante vinte anos pregara à mocidade... a instrução foi a clava formidável com que dera combate sistemático e ordenado à instituição monárquica do país”<sup>1</sup>.

Nesta dissertação tentaremos mostrar como se processou o trabalho reformador do Ministro, as idéias diretrizes de sua ação e as características da situação precedente. No primeiro capítulo, além da biografia serão apresentados traços de sua personalidade de educador; personalidade forte,

---

1 Jornal do Comércio. Rio de Janeiro, ano 69, nº 22, janeiro, 1891.



escondida na humildade e no trabalho do magistério. Procuramos ainda enfocá-lo como republicano devoto, amigo da liberdade responsável e do direito de escolha.

A seguir, o segundo capítulo resume a teoria constante da educação, assinalando as idéias que seriam ou não levadas em conta por Benjamin Constant no seu projeto de reforma. Mostra também sucintamente, os aspectos sob os quais o positivismo instalou-se no Brasil e a especificidade da posição constantiana.

O desenvolvimento do ensino brasileiro e suas características, desde a colônia até o Império, são objeto do terceiro capítulo. Foi feito um apanhado geral, tentando detectar as possíveis idéias filosóficas que embasavam as mudanças planejadas e os objetivos determinantes da utilização de métodos e programas

O quarto e último capítulo trata especificamente do projeto Benjamin Constant, aproximando-o das idéias filosóficas de Comte, procurando demonstrar se realmente houve uma conexão que permita rotular-se esse plano como positivista. É feita uma breve crítica à reforma, sob os aspectos de conformidade às realidades do país e de real coerência entre os objetivos por ela visados e os instrumentos utilizados para a consecução dessas metas.

## I. UMA VIDA DEDICADA A UMA CAUSA

Em outubro de 1836 nasceu em Niterói BENJAMIN CONSTANT BOTELHO DE MAGALHÃES. Esse prenome foi-lhe dado pelo pai, como homenagem ao grande constitucionalista francês, Benjamin Constant de Rebecque.

Descendia de pai português e mãe brasileira; o pai, Leopoldo Henrique Botelho de Magalhães era militar e serviu ao Exército e à Marinha Imperial, chegando até ao posto de primeiro tenente. Sua mãe era gaúcha; chamava-se Bernardina Joaquina da Silva Guimarães.

Era uma família pobre. Após dar baixa do exército, em 1833, o pai dedicou-se a várias profissões, entre elas o magistério de primeiras letras, gramática e latim, atividade que exercia na época em que nasceu Benjamin Constant. De Niterói mudou-se para Macaé, onde também teve uma escola, auxiliado pela Viscondessa de Macaé. Transferiu-se daí para Magé, onde Benjamin aprendeu as primeiras letras com o vigário da localidade. Depois foi para Petrópolis e finalmente, era administrador de uma fazenda em Minas, onde faleceu, quando Benjamin tinha apenas 13 anos.

Com a morte do chefe o empobrecimento familiar acentuou-se, obrigando sua mãe a receber ajuda de diversas pessoas; decidiu então mudar-se para o Rio de Janeiro onde a auxiliava uma fazendeira e trabalhava em costura para aumentar o soldo que recebia pelo falecido marido.

Logo que chegaram ao Rio, Benjamin quis continuar os estudos e, por intermédio de uma família amiga, foi aceito pelos beneditinos para assistir suas aulas. Aos 16 anos, em 1852, matriculou-se na Escola Militar, onde fez os preparatórios para o curso de infantaria. No início matriculou-se como voluntário, mas cedo verificou que os alunos militares desfrutavam de uma série de vantagens, as quais lhe permitiriam não só continuar os estudos, como também auxiliar a mãe e os irmãos. Foi assim que se decidiu pela carreira militar: como meio mais rápido para ajudar a família e o mais seguro para realizar sua educação intelectual.

No começo do curso militar Benjamin não era um aluno brilhante, provavelmente devido aos problemas financeiros e emocionais que a morte do pai lhe causara, mas conseguiu recuperar-se e, em pouco tempo, 1854, já era explicador de matemática elementar. Prosseguindo seus estudos, matriculou-se, em 1855, no segundo ano da Escola Militar, sendo promovido a aluno-alferes em maio desse mesmo ano.

Continuando o curso nos anos de 1857 e 1858, inscreveu-se em 1859 na Escola Central, em química, mineralogia e geologia, sendo aprovado no fim desse período e obtendo dispensa do serviço militar para cursar engenharia civil. Em 1860 foi promovido a tenente do Estado Maior de

primeira classe, tendo recebido no fim desse mesmo ano o grau de bacharel em ciências físicas e matemáticas.

Mas ainda não estava satisfeita sua curiosidade intelectual e, em 1861 inscreveu-se no curso de engenharia civil, de cuja escola foi desligado no ano seguinte por não haver assistido ao número de aulas requerido. Ainda em 1861 entrou para o Observatório Astronômico como praticante, donde saiu apenas em 1866 quando foi para a Guerra do Paraguai, mesma data em que foi promovido a capitão do Estado Maior de primeira classe.

Teixeira Mendes diz que a carreira acadêmica de Benjamin Constant encerra uma grande lição moral e política, porque contrasta com a eminente posição que iria ocupar no magistério brasileiro e, que isso resultava da “irracionalidade do sistema acadêmico, que afeta ao mesmo tempo a formação do corpo docente e a substância da instrução”<sup>1</sup>.

Sua iniciação oficial no magistério deu-se como explicador de matemática elementar, quando ainda estudante da Escola Militar. Mas desde criança Benjamin já mostrava interesse pelos trabalhos docentes, ajudando o pai nas atividades de sua escola e, enquanto aluno dos beneditinos ele os auxiliava, orientando as classes mais atrasadas em matemática e latim. Essa vocação parece ter sido despertada pelo trabalho do pai, sempre dedicado ao ensino e que, certamente, o estimulava para o trabalho intelectual apontando-o talvez, como uma forma de melhorar a situação financeira da família.

Embora tenha dedicado a maior parte do seu tempo e de seus esforços ao magistério, não se pode dizer que a carreira docente de Benjamin Constant tenha sido um sucesso tranquilo. Foram tantas as injustiças contra ele praticadas, tamanhas as decepções sofridas que ele chegou a chama-la “malfadada”.

Sua primeira tentativa para ingressar no magistério público ocorreu em 1859, quando se deu uma vaga na cadeira de matemática elementar na Escola Militar. Foi também sua primeira decepção nesse terreno.

Tendo sido informado pelo Diretor que haveria concurso para o preenchimento da referida cadeira, inscreveu-se. Entretanto o concurso não se realizou e outro foi nomeado para o lugar.

Nessa época foi convidado para examinador de matemática, dos candidatos à matrícula nas Escolas Superiores do Império, trabalho que realizou até 1876.

Em 1860 tentou pela segunda vez, um lugar no magistério público, inscrevendo-se para a vaga de repetidor de matemática no Colégio Pedro II. Neste concurso classificou-se em primeiro lugar mas não foi nomeado, e sim o segundo colocado. Mais uma vez requereu inscrição no Colégio Pedro II, onde haveria concurso para preenchimento de cadeira vaga de matemática, mas não o realizaram, tendo sido nomeado um dos inscritos.

Por tres vezes Benjamin Constant submeteu-se a concursos para o magistério, sendo sempre preterido por candidatos menos qualificados. Em 1861 concorreu para uma cadeira no Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Tentaram negar-lhe a inscrição alegando falta de documentos; mas comprovou ser falsa a alegação e o Ministério autorizou-a. De nada adiantou porque não houve concurso e nomearam um dos inscritos.

Em abril de 1862 inscreveu-se no concurso para uma cadeira na Escola Normal e tirou o primeiro lugar. Entretanto, foi pressionado pelo Presidente da Província para demitir-se do Exército, se quisesse o cargo da referida escola. Quando efetivou o pedido de demissão, deram-lhe um prazo demasiadamente curto para comprovar sua efetivação. Diante da impossibilidade de atender à exigência, renunciou ao cargo e, no dia seguinte, foi nomeado candidato do Presidente, que obtivera apenas o quarto lugar no concurso.

Somente na sexta tentativa, em 1873, conseguiu ser nomeado, desta vez para o Instituto Comercial, talvez por ser uma posição de pouca estabilidade, tanto que foi extinta em 1879.

Mas as injustiças não se limitaram aos concursos; também nas promoções descobriam sempre uma forma de prejudicá-lo. Várias vezes foram nomeados lentes para cadeiras que ocupava interinamente, como no caso da Escola Politécnica, que vale a pena detalhar. Em 1879, o Diretor da escola mencionada insistiu com ele para aceitar a regência de uma cadeira nova, uma matéria ainda não compendiada. Ele dedicou-se dias e noites preparando material, procurando um método de acordo com o programa da escola e que facilitasse o ensino; no fim do ano letivo apresentou os primeiros alunos para exame. No ano seguinte, por interesses particulares, a cadeira foi dada a outro professor, e Benjamin foi transferido interinamente para outra cadeira.

Somente em 23 de março de 1889, sendo Presidente do Conselho o senador João Alfredo, foram reparadas essas injustiças e saiu sua nomeação para catedrático da Escola Superior de Guerra, nomeação que ele considerava tardia: “Recebi hoje (27 de abril de 1889) a minha nomeação de lente catedrático da Escola Superior de Guerra, nomeação que me foi dada por decreto de março do corrente. Há quinze anos devia ter sido feita esta nomeação, adiada até esta data”<sup>2</sup>.

Apesar de todo esse desestímulo Benjamin não recuou no seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento científico e cultural do seu país e para a formação da juventude. Amava a matemática e esforçava-se por melhorar seu ensino, como mostram suas palavras ao senador João Alfredo: “Todo este tempo em que prestei gratuitamente serviços à instrução pública, sem outra aspiração maior que a de ser útil, esforcei-me o mais que me foi possível em levantar o nível do ensino público em relação a este ramo de estudos”<sup>3</sup>.

Em 1862 foi nomeado lente de matemática para o Instituto dos Meninos Cegos, ao qual dedicou muitos anos de sua vida. Ao assumir mais tarde o cargo de Diretor, estava cheio de

entusiasmo e esperanças e procurou dedicar-se ao estudo da instrução especial dos cegos e à melhoria da instituição, visando minorar a infelicidade de mais de 14.000 alunos. Mas o apoio do governo imperial não era suficiente para a consecução de seus objetivos o que o levou a pensar num pedido de demissão. Suas palavras referindo-se a essa administração deixam clara sua decepção e desencanto:

“Fiz tudo quanto era possível na minha posição subalterna de Diretor para atrair a atenção do governo imperial sobre esta instituição, cuja importância se mede por seu alto destino, e nada consegui. Não tenho esperança de tão cedo conseguir para o Instituto qualquer melhoramento e por isso pretendo em breve deixá-lo”<sup>4</sup>.

Enquanto ocorriam todos esses desencontros na sua carreira docente e administrativa, ele ia adquirindo admiração e prestígio junto a seus alunos. Muitos deles dão testemunho da capacidade intelectual, finura de trato e do caráter forte e puro que transpareciam nas suas atitudes com os discípulos e no desempenho profissional. Foram o carinho e confiança despertados no corpo docente da Escola Militar, que o colocaram à frente do movimento de 15 de novembro de 1889, e o que explica a aceitação pela maioria deles das idéias positivistas. Ele não era apenas um professor; era realmente mestre, conseguindo com a sua palavra transmitir idéias e iniciar ações.

Por que então as injustiças e arbitrariedades de que foi vítima com tanta frequência? Certamente por suas idéias positivistas, ou por ser incapaz de bajular e transigir com a prepotência e a desonestidade, porque não se curvava aos poderosos e preferia uma vida humilde ao “esplendor das posições que se conquistam a preço de sacrifícios de caráter”<sup>5</sup>. Ele próprio refere-se a isso em um discurso, durante um banquete político em que foi obrigado a falar: “entretanto na carreira do magistério quiz o corpo docente de então, cortá-la porque o orador, sendo positivista, procuraria propagar as suas idéias. O ex-imperador, . . . opôs-se a que se consumasse a violência, e o orador começou assim a ensinar a doutrina de Augusto Comte a seus queridos alunos”<sup>6</sup>.

A maioria dos políticos da época ignorava o que era o positivismo e o confundia com doutrinas consideradas perigosas e, por isso o acusavam, como fez o conselheiro Taques:

“Benjamin Constant apresentou ao Ministério o relatório do Instituto dos Meninos Cegos e o conselheiro atacou-o chamando a atenção do Ministro para os termos do mesmo, no qual, segundo ele estava exposta a doutrina positivista, que vinha sendo ensinada e promovida pelo Diretor, naquele estabelecimento. Isso não deveria ser permitido pelo Ministro, já que a referida doutrina era perniciosa e destruidora, podendo “perverter os meninos”. São conhecidas suas idéias perigosas a respeito da liberdade da mulher e da bondade de tudo o que a natureza faz”, dizia ele.

Benjamin Constant ficou ofendido e magoado e expressou esses sentimentos em carta ao Ministro João Alfredo, da qual citamos um segmento:

“Até então as injustiças de que tenho sido vítima entenderam mais ou menos com os meus interesses, embora os mais honestos e legítimos; porém o que me fez o Exmo. Sr. Conselheiro Taques afetou-me mais, pois dirigiu-se ao que há de mais sagrado para quem se preza de ter sempre pautado sua conduta pelos são princípios da honra e da moral”<sup>7</sup>.

Ao entrar para a Escola Militar em 1852, Benjamin Constant penetrava em um ambiente influenciado pelas idéias de Augusto Comte. Segundo seus biógrafos, os primeiros contatos que teve com a filosofia comteana foi através de um antigo lente da Escola, que lhe recomendou ler o 1º volume do “Sistema de Filosofia Positiva”, buscando solucionar algumas dúvidas sobre cálculo infinitesimal. A leitura dessa obra entusiasmou-o pelas idéias do filósofo francês, as quais passaram a exercer influência sobre suas atitudes e seu trabalho docente.

Benjamin Constant foi um dos fundadores da “Sociedade Positiva do Brasil”, da qual se desligou mais tarde por divergir os ortodoxos quanto à interpretação da doutrina de Augusto Comte. O primeiro atrito verificou-se quando Teixeira Mendes acusou-o de ter ousado corrigir algumas idéias matemáticas de Comte, acusação esta feita pessoalmente e através da imprensa. Benjamin disse-lhe que nada corrigira, apenas tinha dúvidas a respeito de alguns conceitos e não respondeu à provocação pública do colega ortodoxo.

O rompimento definitivo ocorreu quando Miguel Lemos, Diretor da Sociedade, que se transformara em “Apostolado Positivista do Brasil”, requereu aos sócios, subsídios financeiros que lhe permitissem fazer seu trabalho de propaganda positivista sem outras preocupações. Benjamin Constant divergiu mais uma vez; achava que esses subsídios deveriam ser determinados por Pierre Lafitte, que era então o chefe mundial do positivismo. Por isso pediu desligamento da sociedade e somente após a proclamação da República é que os ortodoxos aproximaram-se dele.

Mas o reatamento das relações teve curta duração. Na luta pela separação da Igreja do Estado, encabeçada por Demétrio Ribeiro, positivista ortodoxo e porta-voz do Apostolado junto ao governo republicano, Benjamin Constant colocou-se em oposição, pois achava cedo demais para a medida, a qual poderia desencadear uma comoção nacional. Romperam-se mais uma vez as ligações entre ele e o Apostolado. Criticava os ortodoxos por seu proselitismo, pois achava que “a doutrina não se impõe pela força, nem por protestos cheios de indignação e censuras contra crenças e atos daqueles que não a conhecem”<sup>8</sup>.

Era positivista sim, como o confessou publicamente ao submeter-se a um concurso para repetidor de matemática na Escola Militar. Na ocasião perguntou se o fato de ser positivista não iria interferir futuramente, pois que ele pretendia ensinar matemática seguindo essa doutrina e só prosseguiu com o exame após receber resposta positiva do monarca, presente ao ato. Em muitas oportunidades afirmou-se adepto de Comte, tanto em cartas a sua esposa, como em discursos, relatórios, etc.

Segundo Teixeira Mendes ele se dizia positivista e propagava a doutrina comteana, mas não adquirira uma assimilação perfeita e completa dessas idéias. Procura mostrar tanto na vida particular como na vida pública de Benjamin Constant, que ele desmentia com atos a sua profissão de fé, apresentado entre outras provas o seu desinteresse político; o movimento republicano, que não transformou o império em ditadura republicana; e a reforma do ensino, considerada por Teixeira Mendes uma negação da teoria comteana da educação.

Mas a crítica maior foi feita pelos ortodoxos a Benjamin Constant era a não submissão irrestrita ao “Mestre”. Ele admirava os ensinamentos de Augusto Comte, mas conservava sua independência naquilo que a razão e o bom senso diziam-lhe não ser coerente ou adaptável à realidade do seu país ou de sua vida. Ele foi um positivista, não um fanático; era lúcido não apaixonado. Como propagador do positivismo teve uma influência extraordinária, não só na Escola Militar, mas em toda a sociedade brasileira, após a proclamação da República. Segundo José Veríssimo tornou-se moda ser positivista no Brasil e mesmo os que nada entendiam do assunto procuravam usar o jargão próprio dos positivistas. Mesmo Teixeira Mendes reconhece que embora sendo incompleta, sua adesão ao positivismo foi muito valiosa e teria sido inestimável não fosse sua grande independência.

Seus críticos o acusavam de negligência e desinteresse políticos, entretanto Benjamin Constant nunca esqueceu suas obrigações de patriota e cidadão. Na opinião de Teixeira Mendes essa “despreocupação política explica a sua falta de participação na divulgação das doutrinas religiosas que preconizava. Faltavam-lhe estímulos para tentar a regeneração social”<sup>9</sup>.

Realmente durante muito tempo ele se manteve afastado das atividades políticas; achava que os políticos para nada serviam, qualquer que fosse o partido a que pertencessem eles não tinham condições nem interesse para realizar os melhoramentos que a nação necessitava. Apesar disso, mantinha-se informado sobre todos os negócios públicos e preocupava-se com o desvirtuamento que eles sofriam.

Uma longa vida de trabalho o havia convencido da inépcia e falta de civismo dos políticos, que se revezavam na suprema direção do Estado. Por toda parte ele via a corrupção e a prepotência, desrespeitando a dignidade humana e fazendo da hipocrisia um sistema.

Quando se tornou necessária sua ação política ela se fez sentir firme decidida, como em momentos da luta pela abolição e na proclamação da República.

De várias formas ele mostrara interesse pelos escravos e repulsa pela escravidão. Exemplos desses sentimentos são, o fato de abrir mão de sua parte, do dote em escravos, que sua esposa levava e as duas loterias que organizara a pedido do Visconde de Rio Branco, cujas rendas reverteram para a emancipação de escravos.

Sua intervenção pública só verificou-se quando, próximo à queda do último gabinete escravista, os escravos estavam fugindo em massa das fazendas, e organizavam-se grandes caçadas para sua captura. Numa reunião do Clube Militar, Benjamin perguntou a Deodoro sobre a sua posição a respeito do assunto e pediu-lhe enviasse a Princesa Izabel uma carta, solicitando-lhe não usar o exército na caça aos negros fugidos. E que participasse a todos que o Clube fazia sua a causa da abolição. Por ocasião da morte do senador José Bonifácio ele não deu aula, registrando na caderneta o “profundíssimo pesar” pelo desaparecimento do conselheiro que terminara seus dias advogando a redenção dos cativos: “o dia de sua morte é um dia de verdadeiro luto nacional. Não há a meu ver causa mais nobre, que mais desperte interesse à causa da humanidade que essa procura arrancar ao cativo, arbitrário e degradante, mais de um milhão de infelizes, sem lar, sem pátria e sem família”<sup>10</sup>. No dia da abolição da escravatura ele foi, com os meninos cegos, cumprimentar o jornalista José do Patrocínio.

O decreto da abolição aumentou em todos as esperanças da República. Acontecera o que parecia impossível. Agora era aproveitar o entusiasmo reinante e partir para uma liberdade mais ampla, e a agitação republicana começou a crescer. Benjamin Constant naturalmente não podia ficar insensível a todo esse movimento, pois era um patriota. A situação do Império era a mais alarmante possível e ele como militar, perguntava-se qual era o seu dever para com a Pátria, naquele momento, que caminhos tomar para solucionar seus problemas tão urgentes.

Conversando com alguns republicanos um deles sugeriu-lhe encabeçar o movimento de insurreição. Um incidente aparentemente insignificante entre o Gabinete e um militar, fez com que os alunos da Escola Superior de Guerra oficiassem a Deodoro solicitando uma reunião no Clube Militar, afim de protestar contra o desacato que o gabinete fizera ao oficial, pois se tratava de direitos e garantias da classe. Deodoro considerou a reunião desnecessária e eles recorreram a Benjamin Constant que era o presidente do Clube. Ele prontificou-se a presidir a sessão e falou-lhes do seu desagrado do Ministério Ouro preto que objetivava conter o movimento republicano. Os alunos ficaram entusiasmados e foi aí que vislumbraram nele o homem que podia conduzi-los para a realização dos seus ideais republicanos.



Nesses dias, em uma recepção na Escola Militar, comentou, em discurso, as acusações caluniosas que tinham sido feitas ao exército e à marinha, censurando os atos arbitrários e difamatórios de que eram vítimas. Três dias depois a Escola Superior de Guerra prestou-lhe uma manifestação extraordinária, agradecendo a defesa que ele fizera do exército e da armada nacionais, em presença do Ministro da Guerra. Nesse mesmo dia os alunos da Escola Militar enviaram-lhe uma mensagem, que terminava com um apelo para que os guiasse “nos caminhos da liberdade”.

No dia 9 de novembro realizou-se a sessão do Clube Militar, presidida por ele e os participantes encarregaram-no de apresentar em poucos dias uma solução honrosa para o exército e para o Brasil. Nessa oportunidade comprometeu-se a conseguir por meios pacíficos a solução dos problemas, mas se não obtivesse êxito estaria com eles, os alunos e oficiais, combatendo pela Pátria, em praça pública. Estes assinaram um compromisso pelo qual o seguiriam em qualquer decisão, até o terreno da resistência armada.

Mas necessitavam do apoio dos chefes do exército e da marinha. Benjamin Constant procurou Deodoro e comunicou-lhe o que estava acontecendo; este hesitou, mas, depois, colocou-se à sua disposição. Entrou em contato com Rui Barbosa para ouvir sua opinião e encontrou sua concordância com Benjamin, quanto a não haver outra solução para a crise.

No dia 11 de novembro, tem lugar a reunião em casa de Deodoro, com a presença de Rui Barbosa, Francisco Glicério, Quintino Bocaiúva, Aristides Lobo e o major Sólón. Ainda nesta ocasião Deodoro continuava hesitante: não queria uma mudança de regime, apenas uma substituição no Ministério. Benjamin fez-lhe ver que no ponto em que estavam as coisas não era possível recuar e que o exército faria a revolução, porque a monarquia no Brasil era um regime incompatível com a liberdade política.

Não desejando que a revolução fosse exclusivamente militar, Benjamin mandou avisar Anibal Falcão, um republicano, que iria tentar a proclamação da República com o apoio do exército e, desejava o seu concurso e dos outros republicanos, pois esse era o único caminho político que vislumbrava para solucionar os problemas do Brasil. Anibal assegurou-lhe seu apoio, porque o objetivo era a república e o chefe Benjamin Constant.

“Vou cumprir o meu dever”, foram as palavras de despedida à sua esposa, quando saiu para encontrar os companheiros. No momento da proclamação Deodoro ainda tentou dar vivas a D. Pedro II, mas foi abafado pelos vivas à República, dados por Benjamin e seus companheiros; aí Deodoro decidiu-se finalmente e fez a proclamação.

Benjamin não proclamou a República para ser governada por militares; seu plano era eliminar a monarquia e entregar o governo àqueles civis, que ele supunha sinceramente preocupados com a pátria e melhor preparados para cuidar dos negócios públicos.

Seu civismo, seu amor à pátria, tiveram cedo grandes decepções. A primeira delas foram as promoções que Deodoro achou por bem dar aos participantes do movimento. Benjamin as considerava desairosas e indignas do exército. Depois as lutas no Ministério; foi grande o esforço que necessitou fazer para manter a paz entre todos, procurando conciliar interesses a fim de salvaguardar o equilíbrio nacional, como no mencionado caso da separação da Igreja e nas divergências entre Demétrio Ribeiro e Rui Barbosa.

Apesar das decepções e desgostos que sofreu, não maldizia o ato praticado, antes dava-se por muito feliz, como dizia, respondendo à carta de um amigo:

“empenhei-me com amigos dedicados e generosos nesta campanha de liberdade da minha Pátria, e, confesso-vos, não fossem os consoladores carinhos compensadores que encontro no seio sagrado da família, já teria de certo sucumbido aos desgostos, ainda maiores de que calculava, inerentes ao cargo que as circunstâncias me impuseram e que desejava não ter ocupado. . . asseguro-vos que nunca tive um só momento de arrependimento de haver concorrido para fundar a República”<sup>11</sup>.

Benjamin Constant foi um militar dedicado e cômico de suas responsabilidades. Segundo se indicou, não tinha vocação militar, engajou-se para auxiliar a família e continuar os estudos. Entretanto, isso não o impediu de ser um oficial sério e capaz, dando sempre provas de grande amor ao exército, como declarou em discursos e provou com atos de bravura.

Em agosto de 1866 foi autorizado a incorporar-se ao 1º exército em operação no Paraguai. Nesta guerra teve várias incumbências entre estas a de chefiar o batalhão de engenheiros que construía as fortificações, as trincheiras, caminhos cobertos, baterias, etc.. Desempenhou essas atividades com grande esforço e cansaço e acabou contraindo febre intermitente, que destruiu para sempre sua saúde e o obrigou a licenciar-se antes do término da guerra.

No serviço do exército procurava desempenhar bem suas funções, cumprir seu dever, estar em paz consigo mesmo, como dizia em carta para sua esposa:

“Cumpro meu dever como militar e hei de cumpri-lo simplesmente para estar bem com a minha consciência, nada mais tenho em vista, mesmo porque não posso e não devo ser militar com a numerosa família que tenho, e pelos nenhuns recursos que dá esta desgraçada classe em nosso país”<sup>12</sup>.

Em outras ocasiões mostra a situação geral da campanha, dizendo que tem conservado sua independência e liberdade de crítica:

“Mandei dois officios, um ao chefe da comissão de Engenheiros e outro ao Caxias, pintando a relaxação e os desmandos que aí encontrei, com a franqueza e independência que foram e serão sempre a norma do meu procedimento. Disse algumas verdades que não são boas de ouvir, e ainda hoje tive com o chefe do corpo de saúde, alguns médicos e o diretor do hospital, uma forte questão pelo modo desumano e quase bárbaro porque aqui são tratados os infelizes doentes e feridos”.

E mais adiante:

“Não fazes idéia de como está este exército. O quartel general em chefe é a Côrte com todas as suas mazelas. Estou com vontade de ir servir no segundo corpo... Não quero, não posso, não devo assistir calmo, a sangue frio, a este quadro miserável, que aqui se dá todos os dias”<sup>13</sup>.

As maiores preocupações de Benjamin Constant foram a educação e a família, às quais dedicou todo o seu tempo e interesse. Como foi mostrado antes, desde cedo ajudava o pai nas suas escolhinhas. Durante mais de trinta anos sacrificou o melhor de sua inteligência e de suas energias, ao trabalho docente nas várias escolas onde lecionou, sempre com zelo e entusiasmo.

O conceito que tinha sobre a escola está expresso no discurso feito no Instituto dos Cegos, em presença do Imperador, em que exalta a influência por elas exercida:

“Na verdade a escola é a mais útil instituição de um povo, porque é o melhor fundamento de todas as outras. Quanto maior for o número de escolas, menor será o número de criminosos; porque quanto mais se ilustra o espírito mais se ilumina o coração e portanto melhor se desenvolvem e frutificam os germes dos bons sentimentos lançados por Deus no coração do homem”<sup>14</sup>.

Entretanto os sistemas escolares eram imperfeitos, inadequados e Benjamin sonhava reformá-los, adaptá-los às necessidades e realidades do país. Ainda no tempo do Império esteve envolvido com as reformas das escolas militares e da Escola Normal.

Quando a congregação da Escola Militar da Côrte propôs essas reformas, Benjamin Constant foi nomeado para ficar a disposição do Ministro da Guerra, a fim de auxiliar o ajudante-general do exército, que estava encarregado de sua elaboração. Essa congregação aprovava anteriormente, por unanimidade, o plano de ensino geral e profissional apresentado por ele, e no qual incluía as cadeiras de sociologia e moral. Em nota de 16 de março de 1889, ele diz: “entreguei hoje em mão do Sr. Ministro da Guerra, o plano das Escolas Militares e Escola Superior de Guerra,

por mim organizadas em substituição aos que se encontram no projeto do governo”. Depois de sucessivas discussões com o Ministro não foi aceito o plano, o que lhe causou profunda decepção.

Em janeiro de 1883 foi convidado a integrar a comissão encarregada da Reforma da Escola Normal, com Rodolfo Dantas e Rui Barbosa. Era à época diretor da escola, cargo do qual foi exonerado em outubro desse mesmo ano, por não ser permitida a acumulação de cargos. Depois voltou interinamente à direção, de onde saiu em 1885, tendo sido nomeado em julho desse ano professor efetivo de astronomia e mecânica.

Em novembro de 1888 apresentou, como relator da comissão, as bases para a reforma da Escola Normal, mas não foram sequer lidas sob a alegação de que havia um projeto de reforma do governo. Como considerou péssimo o projeto governamental, decidiu mandar publicar em o “PAIZ” o projeto que havia elaborado.

Benjamin procurou o Imperador e leu para ele o memorial da Escola Normal. De nada adiantou: em janeiro de 1889 foi posta em execução a reforma dessa escola, de acordo com o projeto feito pelo governo.

Foi para ele uma nova decepção, pois considerava as “Escolas Normais, quando bem organizadas, um dos meios mais eficazes de que um governo, amante do progresso real de sua Pátria, pode dispor para elevar ao mais alto grau, o nível intelectual e moral do povo”.

Desiludido, Benjamin pediu jubilação, pois não queria continuar na “atual Escola Normal da Côte”. . . tão digna de melhor sorte”. Concederam-lhe a jubilação em 24 de agosto, após 27 anos de serviço.

Com o advento da República pareceu ser chegada a hora de aplicar suas idéias sobre educação. Para ele uma das primeiras medidas a serem tomadas pelos revolucionários, era a difusão do ensino em todo o País. Por isso sua primeira preocupação ao assumir o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, foi realizar a reforma do ensino.

Esperava organizar o ensino enciclopédico e através dele levar o positivismo a alguns espíritos, que se encarregariam de disseminá-lo entre a massa proletária. Confiava nessas medidas para assegurar a vitória futura do positivismo.

Teixeira Mendes diz que isso aconteceu porque atribuía ao ensino científico uma preponderância que realmente não tinha na obra da regeneração humana. Logo verificou que não seria muito fácil executar seu projeto, devido à inexistência de professores capacitados para realizá-lo.

Entretanto, sua tenacidade e convicção não lhe permitiam parar. Considerava as reformas, seu último dever político e por isso não quis afastar-se do Ministério; nem mesmo quando era designado para qualquer função paralela a esse trabalho, ele se liberava dessa preocupação. Tendo

sido solicitado pelo governo provisório para compor uma certa comissão, resignou a honrosa incumbência, alegando não poder aceitar, “em consequência do grande interesse que ligo às Reformas das Escolas Superiores, Instrução Primária e Secundária, que tenho em mãos e me absorvem todo o tempo e atividade, pois desejo apresenta-las a V. consideração, antes de novembro, próximo vindouro”<sup>15</sup>.

A família foi o outro pólo principal de sua atenção. Casou-se com Da. Maria Joaquina da Costa, em 16 de abril de 1863 e ela tornou-se o centro de sua existência, a partir de então. Amavam-se profundamente e ela foi uma companheira devotada.

Era dedicado não só a esposa e filhas, mas também à mãe e irmãs, que ajudara desde sua adolescência. Era a família que ele encontrava apoio e consolo das injustiças que recebia de tantos.

Colocava a mulher e as filhas acima de tudo, só abaixo do dever e da honra, chegando a dizer que a sua religião, “era a religião da família e do dever”. Quando estava na guerra do Paraguai escrevia frequentemente à esposa e nessas cartas sua preocupação constante era quanto as possíveis necessidades que elas sofriam e a saudade que tinha do convívio familiar. Em uma delas dizia-lhe: “lembra-te que és a minha única felicidade, a minha religião, a minha única ventura”.

A preocupação com a família levava-o a filiar-se a associações de auxílio mútuo, no que era criticado pelos positivistas, que consideravam essa atitude contrária aos ditames de sua religião. Mas seu altruísmo não se dirigia só à família; criou a Previdência e quando Ministro da Instrução tornou obrigatório o montepio dos seus funcionários, prevenindo para que não ocorresse deixarem suas famílias desamparadas.

Benjamin Constant não era perfeito: tinha defeitos, foi reprovado, preso, etc. mas era um caráter reto, puro. A sua firmeza e decisão se mostravam desde cedo, quando ainda aluno da Escola de Aplicação do Exército. A sua turma ia ser punida por uma acusação que ele considerava injusta e insultuosa; quando o encarregado de ler a ordem do dia apresentou-se ele tomou o documento de suas mãos e rasgou-o diante de todos, o que lhe valeu alguns dias de prisão.

Era avesso às honrarias, elogios e bajulações. Dele diziam seus amigos: “preferia uma censura legal a um elogio de bajulação”. Muitas vezes recusou posições e não hesitava em demitir-se de outras quando isso lhe causasse escrúpulos morais.

Na época do Império foi condecorado por duas vezes. Recebeu a condecoração de “Cavaleiro da Rosa”, que prezava, pois a considerava um testemunho de sua digna carreira militar. A segunda foi como “Oficial de Avis” e só aceitou-a a instâncias do Senador João Alfredo, que considerava aquela a única maneira e a melhor delas para agraciar os professores do Instituto dos Meninos Cegos.

Em fevereiro de 1889 quiseram fazer-lo Vice-diretor da Escola Superior de Guerra e conselheiro. Quando soube ficou aborrecido, pois não desejava nenhum desses cargos e foi a Ministro pedir-lhe que não fizesse a nomeação. Quando este lhe disse que tinha sido idéias aceita por todo o Ministério ele ficou lisonjeado e agradecido, mas não aceitou.

Durante a guerra do Paraguai foi-lhe oferecido um cargo muito importante o qual recusou, referindo-se a ele com estas palavras em carta a sua esposa:

“Quando chegou o Caxias fui convidado para o lugar de Assistente do Chefe do Estado Maior General, um dos lugares mais distintos do exército; mas o fato de estar muito perto de Caxias e por consequência da Côrte com todas as suas mazelas (porque o Quartel General é aqui a Côrte no exército) fez-me repugnar...”<sup>16</sup>.

Já foi referida a sua decepção quando aconteceram as promoções no exército após a revolução. Ele recusou-se a aceitar e só o fez por interferência do médico de Deodoro que achava que essa divergência entre eles poderia prejudicar o estado de saúde do marechal. Mas não aceitou, definitivamente, o marechalato, quando se deu uma vaga e lha ofereceram, e durante toda sua vida mostrou-se magoado com a patente de general. Dizia que aqueles galões lhe queimavam os pulsos. Achava que o ato do povo tinha sido demasiadamente generoso e antecipado a todos os serviços que ainda pudesse prestar à Pátria.

Todos os Ministros da República candidataram-se ao Senado, exceto Benjamin Constant. Recusou a indicação do seu nome pelo Estado do Pará, confirmando declaração anterior, feita em sessão do Conselho de Ministros, de que não era candidato a cargo algum político, dependente de eleição direta ou indireta, e se por qualquer circunstância fosse eleito não o aceitaria.

Benjamin chegou a pedir demissão do cargo de Ministro, por divergir de Deodoro sobre a nomeação de um funcionário do Ministério dos Correios; Deodoro pediu-lhe que ficasse, pelo menos até à abertura do Parlamento, perante o qual seria a maior conveniência comparecerem os que tinham maior parte de responsabilidade na revolução, argumento que o convenceu a permanecer. Mais tarde Deodoro pediu-lhe desculpas e ele continuou à frente do Ministério até poucos dias antes de sua morte.

Morreu lúcido, preocupado com a família, com os negócios da República, principalmente com a reforma, que não estava consolidada. Deixou um grandioso exemplo de homem e cidadão.

**NOTAS**

1. Raimundo Teixeira MENDES. Benjamin Constant... 1º vol. 2ª ed., p. 71.
2. Id. ibid. p. 337.
3. Id. ibid. p. 68.
4. Id. ibid. 2º vol. pag. 30.
5. Id. ibid. 1º vol. 2ª ed. p. 386.
6. Id. ibid. p. 388.
7. Id. ibid. 2º vol. p. 172.
8. Id. ibid. p. 319.
9. Id. ibid. p. 87.
10. Id. ibid. p. 299.
11. Id. ibid. p. 317.
12. Id. ibid. p. 79.
13. Id. ibid. p. 71.
14. Id. ibid. p. 188.
15. Id. ibid. p. 328.
16. Id. ibid. p. 122.

## II. O MOMENTO PEDAGÓGICO NA MEDITAÇÃO DE A. COMTE

Os objetivos de Augusto Comte já eram bem definidos desde o início de sua carreira filosófica: propunha-se reorganizar o Ocidente, substituindo o cristianismo, que ele considerava falido, por um sistema completo de vida intelectual, moral e religiosa.

Esta idéia está afirmada no prefácio do Catecismo Positivista, onde se refere-se ao discurso feito no encerramento do Curso de Filosofia Positiva:

“Em nome do passado e do presente, os servidores teóricos e os servidores práticos da humanidade vêm tomar dignamente a direção geral dos negócios terrestres, para construir enfim a verdadeira providência, moral, intelectual e material, excluindo irrevogavelmente da supremacia política todos os diversos escravos de Deus, católicos, protestantes ou deístas, como sendo ao mesmo tempo, atrasados e perturbadores”<sup>1</sup>.

O Ocidente estava mergulhado nos conflitos entre a aristocracia “conservadora e retrógrada” e o espírito “anárquico e revolucionário” da democracia; urgia libertá-lo, instituindo um novo regime que neutralizasse essas influências nefastas: a sociocracia. Neste regime desapareceria o parlamentarismo e seria instalada a república ditatorial, preliminares indispensáveis à regeneração humana.

Para Comte não bastava criticar esses regimes; muitos já o haviam feito e suas tentativas de reforma não haviam se firmado. Obter uma verdadeira mudança significaria substituir as antigas instituições, idéia que o levou a adotar a máxima dos democratas: “não se destrói o que não se substitui”.

Mas a reforma das instituições não seria realizada com sucesso sem a regeneração espiritual do homem, responsável pelas imperfeições que as atingiam; tornava-se necessário reconstruí-lo, na mente, nos hábitos, nos sentimentos. A consecução desse objetivo exigia a instalação de um novo regime de saber, uma nova moral, uma religião diferente de todas as já existentes, de comprovada ineficiência.

Como consequência seu primeiro passo foi a reformulação do saber, fundamentada na lei dos tres estados. Segundo esta lei todas as concepções humanas passam, em sua evolução, por tres estados diferentes e sucessivos. No primeiro desses estágios o espírito explica os fenômenos naturais pela ação do sobrenatural: é o estado teológico, provisório, quase insensivelmente substituído pelo seguinte, o estado metafísico. Esta fase é provisória, tão imperfeita quanto a



situação precedente; as explicações para os fenômenos são dadas através de entidades fictícias e abstratas. A metafísica critica e dissolve a teologia, permitindo ao espírito passar ao estado seguinte, o positivo. Aqui é atingida a maturidade filosófica, quando todas as ficções sobrenaturais e superstições são superadas; a partir de então o único critério para a aceitação de qualquer conceito é a observação, e somente são aceitos como objeto de ciência os fatos acessíveis à razão humana.

A pesquisa das causas, que era o objetivo da teologia e da metafísica, é substituída pela perquirição das leis; não interessa saber o que origina os fenômenos, mas como eles se processam. “Os bons espíritos só procuraram as causas enquanto não procuraram as leis”, diz Comte<sup>2</sup>.

A sistematização dos estudos científicos se realiza de acordo com a sua complexidade, assim, os mais simples são elaborados mais rapidamente do que os mais complexos, razão pela qual as ciências morais foram as últimas a receberem sistematização.

Complementando a lei dos tres estados elaborou a escala enciclopédica, a partir da ordem natural em que as diversas concepções se apresentam. Nessa escala o mundo é concebido como um sistema, em que as ordens de fenômenos se colocam segundo o princípio de hierarquia, cuja lei fundamental diz que os fenômenos mais nobres subordinam-se aos mais grosseiros, qualquer que seja o tipo de fenômeno. Essa fórmula enciclopédica preside a distribuição interna de cada ciência e, a aplicação do princípio hierárquico possibilita a ascensão gradual e insensível dos simples fenômenos matemáticos aos fenômenos morais, altamente complexos.

Na concepção comteana as ciências se classificam de acordo com a complexidade crescente e generalidade decrescente dos fenômenos e de acordo com o princípio de hierarquia. O estudo racional de cada ciência funda-se no conhecimento das leis principais da categoria anterior, que, por sua vez, vão servir de base à próxima categoria. À medida que as ciências se afastam da natureza bruta e se aproximam do homem elas se tornam mais complexas, particulares e especializadas, guardando sempre uma relação de dependência com a ciência que a precede.

São cinco as ciências fundamentais agrupadas por Comte: a astronomia, a física, a química, a biologia e a sociologia, ou física social. Essas cinco categorias englobam todos os fenômenos que ocorrem na natureza, tanto na vida do homem, como do mundo que o envolve. Completando seu sistema científico Comte coloca como base a ciência matemática, por ser a mais simples e a mais geral de todas, e no ápice a moral, encarregada de sistematização dos sentimentos, que a sociologia não conseguira realizar.

A característica principal da filosofia positiva no plano das ciências é que ela considera todos os fenômenos sujeitos a leis invariáveis, que devem ser descobertos e reduzidos ao menor número possível, embora ele admita que é utópica a subordinação de todos a uma lei única.

A elaboração da sociologia como ciência foi outra contribuição característica de Comte. Ela a chamou inicialmente física social, pois considerava as leis sociológicas tão rígidas e invariáveis quanto as da física. Os sistemas anteriores não a conheceram, nem conseguiram sistematizá-la porque não podia utilizar o método de observação suficiente, que só o espírito positivo realiza.

Os vários sistemas filosóficos não substituem propriamente um ao outro, eles convivem na sociedade, combatem-se e influenciam um ao outro. Para Augusto Comte, essa utilização simultânea de três filosofias diferentes causa uma desordem nas inteligências da qual é reflexo a dissolução social. Para estabelecer a ordem social é necessário um corpo de normas fundamentais às quais os espíritos devem aderir e que formarão uma doutrina social e instauradora da ordem.

São necessários três elementos para a existência da ordem social: “o sexo afetivo, a classe contemplativa e a força prática”<sup>3</sup> isto é, a mulher, o sacerdócio e o patriciado, aliado ao proletariado. Esses componentes se classificam de acordo com a dignidade decrescente e independência crescente, seguindo a lei da subordinação dos atributos mais nobres aos mais grosseiros, já referida. A mulher é, assim, superior aos sacerdote, ao patriciado e ao proletariado, mas é o mais dependente de todos.

Esses três elementos são responsáveis pela providência humana: o atendimento no terreno moral é atribuição da mulher; o sacerdote providencia o aspecto intelectual, mostrando sistematicamente a natureza e o destino do Grande Ser; o patriciado, junto com o proletariado são encarregados do provimento das necessidades materiais.

A atividade material domina o conjunto da vida humana; é ela que estimula as disposições morais e mentais; à sua falta não haveria progresso e sim degenerescência desses impulsos. Mas a atividade material só pode desenvolver-se pela cooperação sempre crescente; é ela a força maior que dispõe para a sociabilidade: “a sociedade continua porque é solidária”.

O predomínio de cada um desses elementos leva à distinção de três níveis na ordem social: a família, o Estado e a Igreja, em que prevalecem respectivamente, a mulher, o patriciado e o sacerdote. Cada uma dessas partes tem sua atividade delimitada e fixa, sem interferência recíproca nos seus campos de ação, embora sempre, o trabalho de uma seja fecundado pela outra. Assim a mulher colabora com o sacerdote, preparando as mentes para receberem sua doutrina e, a ascendência social e intelectual do sacerdote vai influenciar os outros elementos que, sendo membros da família vão, por sua vez, suportar o trabalho feminino.

A atividade conjunta e harmoniosa desses componentes gera a ordem, à qual está estreitamente ligada a idéia de progresso.

O progresso, consequência da ordem, é como esta referida tanto à vida do homem como ao seu mundo, o que leva à distinção de progresso humano e progresso material. O primeiro é relativo

à vida do homem, enquanto o segundo concerne à situação que o envolve, a qual ele procura melhorar, agindo sobre tudo que influencia sua existência.

A separação entre progresso humano e progresso material delimita os campos de ação prática do sacerdócio e do governo. Todas as forças sociais concorrem para o aperfeiçoamento universal, mas quando sua aplicação favorece a ordem humana elas pertencem ao domínio espiritual e no caso de agirem sobre a ordem exterior, passam para a atribuição do governo temporal. Este é o fundamento da teoria comteana da separação necessária entre a Igreja e o Estado, resultante da divisão imprescindível entre a teoria e a prática.

Apesar de suas pretensões a elaboração filosófica de Comte não encontrou a receptividade por ele esperada. Os teologistas e metafísicos a criticavam e combatiam por ser uma doutrina oposta a seus interesses e crenças. Mas, segundo ele, a oposição dessas correntes não seria tão grave se suas idéias tivessem o apoio dos cientistas, o que entretanto não aconteceu. Ele diz que já era de esperar “uma menor assistência e maiores entraves” da parte desses estudiosos: “uma filosofia que deriva diretamente da ciência deve encontrar entre os cultivadores dessa mesma ciência os seus maiores inimigos”<sup>4</sup>.

Ele situa a fonte principal do conflito na especialização “cega e dispersiva” dos cientistas. Embora o estudo da ciência leve ao desenvolvimento da positividade, isso é feito de forma parcial, desenvolvendo apenas uma parte do sistema mental, a maior parte fica sob a ação dos sistemas anteriores. A especialização extrema torna os sábios incapazes de admitir qualquer concepção filosófica, qualquer idéia geral. A nova filosofia exige o espírito de conjunto, porque ela corresponde ao somatório dos diversos trabalhos científicos e torna-se inacessível àqueles que continuam apenas nos campos especializados.

Comte coloca as ciências sociais, por ele sistematizadas, acima de todos os estudos conhecidos e isso provoca a repulsa dos cientistas, pois vai contra tudo o que eles aceitavam e divulgavam como verdade e lhes exigiria uma renovação mental muito difícil. Desse modo, entre os cientistas, as idéias positivistas só foram aceitas por indivíduos isolados, não como um bloco que as adotasse, à maneira de normas, para o estudo e a pesquisa.

A inaderência dos cientistas às idéias de Comte levou-o à busca de apoio entre as classes que, segundo ele, não haviam sofrido as influências perturbadoras da teológicas e da metafísica: o proletariado e as mulheres. Considerava necessário levar até eles os estudos científicos, imprescindíveis à formação de uma base, sem a qual não seria possível a elaboração filosófica que tinha em mente. E estava convicto de que entre eles receberia aprovação:

“podemos assegurar que a escola positivista terá muito maior facilidade em fazer penetrar este salutar ensino nos espíritos populares que em qualquer outra parte, seja porque a metafísica negativa aí não conseguiu enraizar-se tanto, seja, sobretudo, por causa do impulso constante das necessidades sociais inerentes à sua situação necessária”<sup>5</sup>.

Afastando as ilusões que os teologistas e metafísicos deixaram entre o povo e mostrando-lhes o verdadeiro sentido da vida da Humanidade, o positivismo obteria sua adesão moral e política e, assim, prepararia, no meio dele, a nova doutrina social.

Para Comte o proletariado apresenta uma série de condições que lhe permitiria receber a nova doutrina com melhores disposições. Como foi visto antes a massa trabalhadora não tivera cultura escolástica, nem especulativa e sua mente não fora deturpada pelos sofismas metafísicos, o que representava uma grande vantagem para a aceitação de idéias novas. A educação escolástica era “irracional e perigosa” para todos, mas para os operários especialmente, poderia causar perturbações na conduta, prejudiciais ao equilíbrio social.

Outra característica favorável ao proletariado era a ausência de preocupações com o emprêgo de capital ou com o exercício do poder; isso aliado ao desinteresse pelas coisas materiais predispõe o povo para a vida especulativa e o aproxima da classe contemplativa. Ao operário não interessa saber quem detém o poder, mas a forma como ele é exercido.

Comte aponta neles uma inclinação natural para o positivismo, porque esta filosofia tem como fonte primeira o bom senso universal e, no proletariado, o bom senso é mais puro e mais efetivo do que nas classes mais altas. A camada superior aceitou a teologia porque esta serve de respaldo para a manutenção e manipulação do poder, enquanto a anuência da classe média, a metafísica prende-se ao “estímulo que ela proporciona à sua ambição”.

Sob outro aspecto, a aprendizagem da doutrina positiva teria para eles um sentido de lazer, que têm tão pouco, e serviria como um lenitivo para suas atribulações. A instrução positiva é ligada ao exercício dos trabalhos práticos e desenvolve o gosto por ele, amenizando, assim, suas conseqüências penosas. Além disso, a nova filosofia mostra a igualdade das posições sociais, e que é possível ser feliz em todas elas, desde que sejam aceitas e exercidas com dignidade.

Pelo exposto pode-se observar a concordância que Comte descobriu entre as inclinações e necessidades da classe ativa e a filosofia positiva e nesta adequação fundamenta seu otimismo. A característica social do positivismo se identifica com o programa social e as necessidades do proletariado nesse terreno: uma educação normal e um trabalho regular.

Uma educação universal é indispensável para regenerar o espírito científico e só o positivismo pode realizá-la, por ser o único com capacidade para desenvolver a universalidade

social, dirigindo o ensino, especialmente, à classe mais numerosa sem, entretanto, excluir as outras. O conhecimento das idéias científicas pelo povo eliminará o elitismo; o ensino deixará de ser um privilégio de poucos, de uma classe, para atender às necessidades de todas as inteligências.

Na educação universal as especialidades terão pouca importância, pois é um ensino de generalidades. A maioria da população não vai ser especialista em qualquer dos ramos do conhecimento, mas necessita ter idéias gerais sobre todos eles.

O ensino das generalidades científicas passa a constituir uma nova especialidade, que não cultiva, em particular, nenhum dos ramos da filosofia natural. Esse conjunto de informações gerais deve compor uma base constante para todos os projetos humanos e a ele devem ser acrescentados os estudos científicos especiais.

Na concepção comteana as crises políticas e morais resultavam da anarquia intelectual dominante na época, pois admitia que todo mecanismo social se afirma em opiniões. Como foi dito antes, essa situação crítica somente poderia modificar-se com a transformação das instituições, o que implicava a reestruturação do homem, através da educação.

Daí a necessidade de substituir a educação teológica, metafísica e literária, que ocasionara essa degenerescência, pela educação positiva, científica, mais adequada às necessidades da época moderna. Cabia à filosofia positiva promover e presidir essa reforma educacional. Comte colocara a lei dos três estados como a “chave” da reorganização intelectual, moral e política, e estabelecera sua escala enciclopédica como determinante direta do plano geral da educação científica racional.

Segundo esse plano o ensino popular deve referir-se especialmente à matemática e à astronomia. No início do curso deveria ser colocada a matemática, por tratar dos fenômenos mais simples e gerais; em seguida a astronomia, como expressão mais completa da matemática.

Enquanto evolui o espírito vai elevando-se dos fenômenos simples da matemática até atingir a sociologia e, finalmente à moral, cujos fenômenos são os mais complexos de todos. Essa graduação é indispensável na educação universal, mesmo quando se trate de espíritos muito superiores porque, para estudar os fenômenos complexos, é necessário saber antes o que é uma lei, um raciocínio, uma concepção positiva, etc... Sem essas informações preliminares não se pode chegar a bons resultados, o que fica claro na seguinte afirmação: “a eficácia mental e social da propagação dos estudos positivos depende da estrita observância didática da lei da hierarquia”<sup>6</sup>.

Isto significa que o estudo racional de cada ciência fundamental exige a cultura prévia de todas aquelas que a precedem na hierarquia enciclopédica. Seguindo esse projeto, a filosofia natural inorgânica deve ser estudada antes da orgânica, devido a simplicidade e independência dos seus fenômenos, e também porque suas leis, sendo diretamente relativas à existência universal, exercem uma influência necessária sobre as existências particulares.

O conhecimento científico é considerado, pelo positivismo, como gerador da organização social. Referindo-se à propagação desses estudos, entre os operários, Comte alude aos óbices colocados pelos patrões, a essas atividades acrescentando ser uma atitude consequente da confusão existente entre a cultura metafísica e cultura positiva.

A primeira delas é realmente fator de desorganização, pois desperta na classe ativa o desgosto pelos trabalhos materiais e a ambição pelo poder. Isso não acontece com a instrução positiva que, sendo ao mesmo tempo científica e estética, cria uma consciência da utilidade e dignidade de todas as classes sociais e valoriza o trabalho, considerando-o a mola principal do progresso. Suas palavras são inequívocas: “a instrução sistemática positiva pode preparar primeiro mental, depois moral e por fim política”<sup>7</sup>.

A propagação desses conhecimentos pode, assim, coadjuvar os governos na manutenção da ordem. Mas eles não atentam para isso e nem pode fazê-lo, devido a outras preocupações. Na opinião de Comte isso é favorável porque, não possuindo conhecimento da filosofia, a interferência dos governos certamente prejudicaria a eficácia da doutrina. Por isso não se deve esperar deles uma colaboração ativa nesse terreno; essa preocupação deve ser realizada por particulares, livres, inspirados e orientados por convicções filosóficas firmes.

Desse modo será instalada a “ordem interior e exterior, condições mais favoráveis para uma verdadeira renovação mental e moral”<sup>8</sup>.

O acolhimento que Comte pretendia junto ao proletariado, parece não ter sido satisfatório, como ele deixa transparecer, no prefácio do Catecismo Positivista: “o deplorável exercício do sufrágio universal tem viciado profundamente a razão popular... Dando largas a um obcecado orgulho nossos operários acreditam-se assim dispensados de todo estudo sério para decidirem as mais elevadas questões sociais”<sup>9</sup>.

Restava-lhe então recorrer ao sexo afetivo; a ele dedica especialmente a doutrina contida no Catecismo, por considerá-lo o único capaz de compreender que a cultura do coração deve preponderar sobre as outras. As mulheres iletradas, sobretudo, que não sofreram nenhuma influência teológica ou metafísica, estarão mais inclinadas a receber a nova religião e dar-lhe seu apoio. O criador do positivismo concentrava nas mulheres a esperança de encontrar um aliado para a difusão de suas doutrinas. Suas palavras: “não vejo senão as mulheres que possam oferecer-me, em virtude de sua salutar política, um ponto de apoio capaz de fazer prevalecer livremente os princípios que hão de habilitar enfim os proletários a colocar bem sua confiança teórica e prática”<sup>10</sup>.

Daí resultou a colocação da mulher na posição mais elevada entre os elementos da ordem social. Considera-a superior ao sacerdócio, ao patriciado e ao proletariado, mais digna do que eles, embora menos independente. O mesmo lugar dado à moral na escala enciclopédica é atribuído à

mulher, porque ela é considerada a “providência moral da espécie, responsável pelo desenvolvimento afetivo da Humanidade”.

Naquele prefácio fica evidente que o positivismo não poderia instalar-se sem o concurso e o apoio da mulher do proletariado, pois sendo uma doutrina rigorosa, despertaria “antipatias” entre as outras classes sociais. Uma regeneração sistemática exigiria submissão e confiança e, somente entre as mulheres encontraria essas qualidades. Tornou-se então propósito, do sacerdócio positivista, convencer as mulheres das vantagens da submissão, persuadindo-as da máxima aristotélica; “a principal fôrça da mulher consiste em superar a dificuldade de obedecer”<sup>11</sup>.

Essa valoração extrema da mulher é uma forma de contrapor-se às outras filosofias e religiões, nas quais era tratada como escrava, objeto de prazer, ou fonte de todos os males.

No positivismo é endeusada, considerada o representante mais perfeito do Grande Ser e seu “principal ministro”. Comte chega a dizer que, “não conceberia representar a Humanidade sem ser como uma mulher. Em vida ela deve ser amada e venerada como anjo tutelar da família e, após a morte, receberá glorificação, tanto por suas virtudes, quanto pelo merecimento dos filhos e esposo, pois, “seria tão absurdo quanto injusto glorificar um bom cidadão se se deixasse de honrar a mãe, a esposa, etc. a quem foi devido sobretudo o sucesso dele”<sup>12</sup>.

Todo o regime moral do positivismo é apoiado na ação da mulher e do sacerdote. Suas ligações são muito próximas, o que explica a complementariedade de sua atuação e a influência recíproca do seu trabalho. Juntos formam o poder moderador da sociedade, doméstico pelo lado da mulher e cívico no que diz respeito ao sacerdote.

O ofício fundamental da mulher no regime positivo é secundar a atividade do sacerdote, seja como coautora das regras gerais que dirigem os atos humanos, seja no trabalho de educação universal.

Tanto na vida pública, quando a vida privada, exige a colaboração contínua da influência moral com o poder intelectual. Para o estabelecimento da harmonia geral, anseio maior do positivismo, é imprescindível a cooperação de ambos.

Como foi dito antes, a educação universal é resultado da ação conjunta da mulher e do sacerdote; o coração e o espírito trabalhando juntos para o desenvolvimento harmônico do homem, um ser essencialmente indivisível. Mas, embora sejam movimentos complementares, suas áreas de operação são distintas.

A mulher exerce sua influência educativa no lar; a sociedade foi estruturada tendo como base a família e a mulher elevou-se assim, como “supremo árbitro privado” da educação universal. Ela é responsável pelo desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança e do adolescente, até que chegue o momento da educação sistemática mas, mesmo então, sua ascendência não diminui.

Neste período de educação doméstica, a mulher procura especialmente desenvolver os sentimentos, e só depois, preocupa-se com o aperfeiçoamento intelectual. Assim, o culto positivo se esboça na criança, pela “adoração da mãe”, que representa para ela a Humanidade.

Como todo trabalho doméstico de iniciação é de sua inteira responsabilidade, a mulher deverá ter recebido uma educação adequada ao exercício de suas funções; desse modo ela participará também da formação enciclopédica. De outra forma não poderia superintender moralmente a educação humana, já que correria o risco de ser ridicularizada por sua ignorância.

“O principal ofício das mulheres consiste em formar e aperfeiçoar os homens”<sup>13</sup>. Estas palavras denotam toda a força do “sexo afetivo” na estruturação social. Para bem desincumbir-se desse dever, a mulher deve ser isenta do trabalho externo; o marido tem obrigação de sustentá-la e, na falta deste, o pai, o filho, o irmão e a própria igreja, encarregar-se-ão de prover suas necessidades. É também compromisso do sacerdote defendê-la das agressões e ofensas do marido e dos filhos, quando ocorrerem, porque a defesa e a proteção da mulher são fundamentais para a renovação moral e intelectual da sociedade.

Embora sua atividade seja restrita ao círculo familiar, a influência que a mulher exerce, como plasmadora dos sentimentos difunde-se por toda a sociedade: esses sentimentos que ela incutiu no marido e nos filhos, os acompanharão em todas as oportunidades. Essa providência moral que ela tende a realizar por toda parte, concorrerá para o advento político do patriciado e do sacerdócio. Parece que nisto está consubstanciada a razão do grande interesse de Comte, em conquistar a mulher para a sua causa.

Pode-se deduzir do exposto a grande importância dada aos sentimentos, no sistema comteano: eles são a base da religião positiva e sua principal esfera de ação; são a fonte donde flui a disciplina humana. Tendo sua iniciação no lar a educação afetiva passa depois para o domínio da religião, cujo culto destina-se essencialmente a desenvolver os sentimentos altruístas, os afetos desinteressados. Sobre o altruísmo assenta a harmonia moral. “Viver para outrem” é a lei positiva que condena seu sistema moral.

A sistematização dos sentimentos é feita pela moral: nela lhes é dada a preponderância entre os fenômenos, o que merece pela sua dignidade, no conjunto da natureza humana.

Para Comte, só o cultivo dos sentimentos pode salvar a sociedade ocidental; a mulher, como agente maior da educação afetiva, torna-se o sustentáculo dessa sociedade, a base de toda harmonia e perfeição moral. As palavras que se seguem traduzem a extensão desse conceito:

“a profunda anarquia das inteligências motiva este apelo especial da religião positiva ao sexo afetivo, pois que essa anarquia torna mais necessário do que nunca



o predomínio do sentimento, que atualmente é o único preservativo da sociedade ocidental contra uma completa e irremediável dissolução. Desde o fim da Idade Média é só a intervenção feminina que secretamente refreia os estragos morais peculiares à alienação mental para a qual tem tendido cada vez mais o Ocidente... Só os sentimentos é que sustentam a ordem ocidental”<sup>14</sup>.

Por suas características de agente educacional, a religião positiva pode superar a anarquia moderna, a qual se distingue pela revolta intelectual, tão verberada por Augusto Comte. Essa recuperação será mais rápida e fácil se for possível convencer, os operários e as mulheres, da incapacidade dos seus guias espirituais para desempenharem suas funções, diz ele.

Na sua concepção, há uma variedade de sínteses religiosas, provisórias e parciais, que dirigem por algum tempo segmentos da humanidade, as quais se orientam para uma religião única, que as substituirá: é a síntese positiva, definitiva, ocupando o lugar das religiões deístas.

Mas, semelhante ao sistema todo por ele elaborado, essa religião é relativa. Ela encontra nas outras crenças afinidades essenciais, o que não lhe permite combater-las totalmente, mas tentar aproximar-se delas e aperfeiçoá-las.

Toda religião resulta de uma concepção sobre o homem e o mundo. Neles há uma ordem universal, que a fé positiva procura conhecer e, a partir desse conhecimento, estabelecer suas relações mútuas, para assim conseguir modificá-la.

“O dogma fundamental da religião universal consiste, portanto, na existência constatada de uma ordem imutável a que estão sujeitos os acontecimentos de todos os gêneros”<sup>15</sup>.

É uma ordem apenas comprovada mas que, embora não seja explicável, serve de explicação a outros fenômenos. Teoricamente o dogma positivo não procura causas mas, quando se trata de orientar a ação prática, pergunta por sua finalidade, considerando que todo efeito prático resulta de uma vontade inteligente.

O regime positivo é regulador da conduta humana, e o culto, destina-se ao aperfeiçoamento pessoal. A própria definição de religião aparece como uma regulamentação de cada natureza individual e congregação das individualidades.

Todo o conjunto da religião é voltado para o aperfeiçoamento e, conseqüentemente, para o homem, por ser o único ser perfectível. Nas religiões deístas esse aperfeiçoamento era isolado, referido a uma divindade distante, e consistia na identificação com ela. No positivismo atingirá a perfeição aquele que se dedicar a Humanidade, procurando o relacionamento com os outros e trabalhando para a melhoria da própria natureza.

Há duas condições fundamentais na religião positiva: a fé e o amor. O amor deve prevalecer sobre a fé, ele a consolida e é dela que recebe sua estabilidade, pois se não existirem convicções inabaláveis, os melhores sentimentos serão insuficientes para a solidificação da harmonia moral. O homem é concebido como um ser cuja unidade decorre da subordinação da razão ao sentimento; o amor é o princípio dessa unidade indestrutível. Por essa razão o culto positivo precede o dogma.

O culto, o dogma e o regime referem-se respectivamente, ao sentimento, pensamento e ação; desse modo a religião se estende a todo o conjunto humano, influenciando as criações poéticas, filosóficas e políticas.

Como foi visto anteriormente, a sistematização dos sentimentos é feita pela moral, que, por sua vez, é organizada pelo sacerdócio. Assim, compete ao sacerdote orientar toda ação prática humana. Ele é a providência social da humanidade, um dos elementos criadores da ordem social e o guardião do tesouro intelectual do mundo. Assim como a mulher é o elemento moderador na vida privada, o sacerdote o é da vida pública.

Sua função primordial é a educação sistemática. Ao lado desse papel desempenha ainda os ofícios de conselheiro e regulador das ações, este já mencionado. Pelo aconselhamento geral ele pode interferir em todos os conflitos práticos, porque inspira confiança a ambos os litigantes; todos os órgãos e funções são por ele consagrados. Mas tanto a prática, como o aconselhamento e a consagração são extensões de sua atribuição principal; são apenas novas formas de educar.

O exercício da educação assegura-lhe a influência social e intelectual sobre seus subordinados, o que lhe confere também autoridade. Para atuar com a eficiência necessária, o sacerdócio positivista requer formação enciclopédica. A formação intelectual dos primeiros anos dá-lhe conhecimentos sobre o mundo, a vida e a sociedade os quais servirão de base aos estudos morais do último ano, quando lhe é ensinado tudo sobre as leis da natureza humana.

Esse conjunto de informações dá ao sacerdote os meios de fazer prevalecer a harmonia universal, permitindo-lhe estabelecer as regras de conduta próprias a cada caso e especificar os deveres de cada um. O regime positivo pretende construir as normas gerais que devem presidir todos os atos humanos, as quais permitirão a cada um dirigir sua conduta e julgar a alheia.

A autoridade do sacerdote é espiritual, ele é um disciplinador de vontades; não é um poder temporal, já que se refere tanto ao presente como ao passado e ao futuro. O poder temporal pertence ao governo, à autoridade prática. Foi a insuficiência dessa autoridade, para fazer prevalecer a harmonia geral, que exigiu uma autoridade teórica que a realizasse. A intervenção do poder prático é cega e perturbadora, daí a necessidade da influência sacerdotal, à qual ele se subordina. Essa separação entre poder teórico e prático foi a origem da divisão entre a Igreja e o estado, uma das idéias mais defendidas pelos seguidores de Augusto Comte.

O sacerdote, no positivismo, é o órgão direto da autoridade suprema e sua importância social é máxima, afirmada nesta expressão: “nenhuma sociedade pode desenvolver-se e conservar sem um sacerdócio qualquer”<sup>16</sup>.

Embora lhe seja dada tanta importância e autoridade e seja dito que ele é o “consagrador necessário de todos os poderes humanos” não necessitando de nenhuma consagração por suas ligações diretas com o Grande Ser, o sacerdote tem obrigações rigorosas e é submetido a uma disciplina rígida. Dele se exige desde a renúncia à qualquer herança material, até ao casamento obrigatório. Se ele fugir às rigorosas diretrizes morais do seu ofício deve ser julgado e punido pela sociedade.

Na elaboração do seu sistema Augusto Comte colocou a filosofia como uma base, a partir do qual ele evoluiria para as culminâncias políticas. Nesse envolver a obra comteana passa por fases sucessivas, que permitem uma discriminação de partes bem caracterizadas, embora passíveis de integração e continuidade.

Assim organizada, tal elaboração possibilitava a adesão independente a uma ou outra de suas vertentes e foi o que aconteceu no Brasil onde, cada segmento do pensamento positivo, teve seguidores que se diferenciavam profundamente tanto pelo pensamento como pelas atitudes. Uns enfatizaram o papel da Igreja positivista e da religião da Humanidade, como o fizeram Teixeira Mendes e Miguel Lemos; outros a filosofia positiva, desligada da religião, no seu aspecto puramente científico; houve também os que privilegiaram o aspecto político. No dizer do professor Paim, esta parece ter sido a vertente que mais impressionou ao espírito brasileiro, dando origem a duas facções: o positivismo ilustrado apostando no elemento consciente, e o castilhismo recorrendo à autoridade.

Teixeira Mendes afirma que Benjamin Constant não conhecia suficientemente o positivismo e por isso não aderiu à religião da Humanidade; seu temperamento e formação democráticos não lhe permitiam anuência às idéias da política ditatorial e talvez o tipo de instrução militar que recebera fosse um obstáculo a seu encaminhamento puramente filosófico. Sua posição foi singular, preocupando-se com a aplicação do projeto pedagógico, único caminho para a restauração da ordem e realização do progresso, resultantes naturais da humanidade recuperada.

**NOTAS**

1. Augusto, COMTE. Catecismo Positivista... 4ª ed. Prefácio.
2. Id. ibid. p.
3. Id. ibid. p. 248.
4. Id. ibid. Curso de Filosofia Positiva. p. 86.
5. Id. ibid. p. 92.
6. Id. ibid. p. 99.
7. Id. ibid. p. 94.
8. Id. ibid. p. 94.
9. Id. Catecismo Positivista. ed. cit p. 22.
10. Id. ibid. p. 22.
11. Id. ibid. p. 349.
12. Id. ibid. p. 139.
13. Id. ibid. p. 139.
14. Id. ibid. p. 22.
15. Id. ibid. p. 54.
16. Id. ibid. p. 296.

### III. O ENSINO BRASILEIRO NO PERÍODO ANTECEDENTE À REPÚBLICA

#### 3.1 Introdução

Ao iniciar-se o século XVI, quando aconteceu o descobrimento do Brasil, as idéias renascentistas estavam em pleno desabrochar na Europa Ocidental. No decorrer do período as idéias de Montaigne, Erasmo, Rabelais e outros, opunham-se e combatiam o pensamento medieval. O homem começara a interessar-se por seu mundo e por si mesmo, em sua totalidade, afastando-se aos poucos da exclusiva preocupação com a outra vida, dominante nos séculos anteriores.

O desenvolvimento do homem completo passou, então, a ser o objetivo da educação: esse crescimento intelectual, estético e moral, exigia tanto o conhecimento da religião quanto dos clássicos. Para Erasmo, o homem educado devia ser “letrado”, refinado; enquanto Rabelais erigia a ciência como religião, numa atitude de protesto aos medievais, Montaigne dizia que “nada há tão belo e legítimo como ser bem devidamente homem” e que “não há ciência tão árdua quanto viver bem e naturalmente esta vida”<sup>1</sup>.

Já pensava-se então em um mundo dominado por leis e não mais por milagres, e, a ciência, com os novos métodos, começava a impor-se, deitando por terra a ciência aristotélica, única aceita como verdadeira na Idade Média. Todo esse movimento renascentista descortinava novos horizontes ao saber humano; a liberdade de crítica e expressão levaram ao florescimento de muitas idéias novas, entre as quais se destacou com força impressionante, a reforma religiosa de Lutero.

Quando se iniciou realmente a colonização do Brasil, Lutero já se afastara da Igreja Católica, inaugurando em religião o livre exame, transformando e destruindo grande parte das concepções que, até então, dirigiam as comunidades européias. Como consequência naturais suas concepções religiosas e filosóficas, surge uma nova teoria de educação. O homem devia salvar-se, mas necessitava realizar na terra uma obra válida, que fosse o sinal de sua eleição. Decorrente desse pensamento uma ação educativa utilitarista, orientada para o trabalho e a vida prática. A permissão de livre exame e discussão aberta, opunha-se ao sistema medieval de pura obediência, e ao humanismo literário e refinado. Sendo possível e necessário buscar a doutrina na fonte, impunha-se uma educação para todos, mesmo os mais simples. Parece ser esta a primeira idéia de educação popular oposta à, então vigente, educação de elites.

Ao chegarem ao Brasil, em 1549, trazidos por Tomé de Souza, para auxiliarem o governo geral na catequese e pacificação dos indígenas, os jesuítas estavam sob a influência de dois momentos com os quais se relacionavam estreitamente: o momento renascentista europeu em que turbilhonavam idéias renovadoras e criadoras nas artes, literatura e ciências, explodindo em obras espetaculares, e o momento da luta entre Lutero e a Igreja de Roma. A Companhia de Jesus fora criada para combater a Reforma e as heresias; na América, cumpria-lhe evitar que essas idéias aportassem e se propagassem entre seus habitantes.

### **3.2 Organização e Estrutura do Ensino – Da Colônia ao II Império**

No dizer de Serafim Leite, “falar das escolas do Brasil é evocar a epopéia dos jesuítas do Século XVI”<sup>2</sup> e Fernando de Azevedo assinala a sua chegada ao Brasil como o início da história de nossa educação. Outras ordens religiosas aqui se instalaram, a partir de 1580, mas nenhuma outra, com o fim precípua de educar.

Logo nos primeiros dias de sua chegada, quando se estava fundando a cidade de Salvador, os jesuítas iniciaram a construção de suas escolas, cumprindo a sua “política” de abrir uma escola junto a cada Igreja. Nessas escolas ensinavam a ler, escrever e contar, habilidades iniciais e preparatórias a um trabalho educativo posterior e, paralelamente às quais, iriam catequizando os indígenas, ensinando-lhes a religião cristã e procurando eliminar entre eles os hábitos de barbárie, como a antropofagia e poligamia.

Os núcleos iniciais localizaram-se na Bahia, Porto Seguro e São Vicente. Em 1549, Leonardo Nunes fundou em São Vicente o primeiro seminário-escola que, em 1554, foi transferido para Piratininga, onde Anchieta lecionou, mais tarde, latim e humanidades aos seus colegas. Em 1550 o padre Manuel da Nóbrega, que liderava os jesuítas no Brasil e a quem Fernando de Azevedo chama o “grande apóstolo da instrução”, determinava que “se construíssem casas para se recolherem e ensinar os moços dos gentios e também dos cristãos”<sup>3</sup>. Assim as escolas jesuíticas se espalharam por toda parte na colônia e quando foram expulsos, em 1759, já possuíam 17 colégios e seminários.

A educação jesuítica seguia um sistema ordenado, visando um crescimento organizado, que acompanhasse o desenvolvimento normal da colônia e fosse dando aos alunos conhecimentos cada vez mais amplos, na medida em que o ambiente social e cultural da colônia fosse capaz de recebe-

los. Assim, às atividades de ler, escrever e contar foram sendo acrescentados outros ensinamentos, como latim e humanidades. Em lugar do grego, que era ensinado em Portugal, lecionavam a língua tupi, visando uma comunicação maior com os nativos, e de tal sorte desenvolveu-se esse ensino, que os portugueses já estavam abandonando sua língua nativa, levando o rei a proibir o tupi no ano de 1727. À medida que aumentava o número de alunos e se desenvolvia a instrução, o ensino ia sendo enriquecido com a leitura dos clássicos, pois os jesuítas não combateram o renascimento, eles o incorporaram para neutraliza-lo.

No ano de 1575, no Colégio da Bahia, foi conferido o grau de bacharel em letras, que segundo Serafim Leite “era o mesmo ou melhor que os atuais diplomas de doutor”<sup>4</sup>. Em 1578 foi conferido o grau de mestre em artes.

A Universidade que planejavam criar não lhes foi permitido e, assim, o ensino superior só era dado nos seminários, para aqueles que se dedicavam ao sacerdócio. No Seminário da Bahia havia os cursos de Teologia dogmática, Teologia moral e Artes (filosofia). O curso de Artes, em 1598, tinha quarenta alunos matriculados.

Com a expulsão dos jesuítas o ensino brasileiro entrou em colapso. O Marques de Pombal não chegou a realizar uma reforma; ele destruiu um sistema, desorganizou e fragmentou um processo, sem condições para recuperá-lo. Somente após treze anos foi iniciada a restauração do ensino na colônia; substituindo o sistema organizado dos jesuítas foram criadas as “aulas régias, aulas avulsas, de matérias isoladas, ministradas por professores leigos, sem nenhum preparo, e para cuja manutenção foi instituído um “subsídio literário”, uma forma de imposto para a educação.

A intenção de Pombal era afastar a influência dos jesuítas do ensino e, ao mesmo tempo, aplicar as novas idéias, difundidas na Europa, à instrução da metrópole e da Colônia. Entretanto parece não ser atingido nenhum desses objetivos; segundo Fernando de Azevedo “as inovações que ele desejava introduzir, só tocaram a colônia de raspão”, aparecendo apenas no Seminário de Olinda, fundado por Azevedo Coutinho, no Colégio Pedro II e em um plano de estudos feito por Gastão Stockler. Assim, os efeitos da reforma realizada em Coimbra, em 1772, não atingiram os fundamentos do ensino brasileiro: os valores transmitidos e plasmados pelos jesuítas não foram substituídos pelo novo espírito filosófico e científico que o marquês pretendia implantar com a reforma educacional. O intento de neutralizar a influência exercida pelos inicianos foi frustrado, pois a mesma continuou através dos mestres leigos que foram recrutados e dos padres seculares e regulares de outras ordens: todos haviam sido seus discípulos e, conseqüentemente, assimilado seus métodos e sua doutrina: não era possível em um tempo tão curto, apagar dois séculos de doutrinação.

O período de quarenta e nove anos, que se estende da reforma pombalina à vinda de D. João VI para o Brasil, caracteriza-se como uma fase de transição, de grande decadência e desorganização do ensino. Com a mudança da Corte para a Colônia iniciou-se um processo de renovação, impulsionado sobretudo pela necessidade de atender às exigências da defesa e manutenção da nova sociedade que de repente se instalara. Urgia criar escolas que preparassem os profissionais requeridos para essas atividades, daí decorrendo a fundação, no mesmo ano de 1808, da Academia de Marinha, no Rio de Janeiro e, em 1810, na mesma cidade, a Academia Real Militar, com o propósito de habilitar pessoal para a defesa da colônia. Para atender as necessidades médicas do Exército e da Marinha foram instaladas nesse tempo o curso de Anatomia na Bahia, o de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro e em 1809 o curso de Medicina no Rio de Janeiro. Entre 1808 e 1818 instalaram-se cursos de agricultura, química, desenho técnico e economia, na Bahia e, no Rio, implantou-se um laboratório de química, um curso de agricultura e a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios que foi, mais tarde, transformada na Real Academia de Pintura Escultura e Arquitetura Civil.

Todas essas escolas de nível superior, como é fácil observar, eram profissionalizantes, visando a formação de uma categoria de técnicos capazes de suprir as necessidades da colônia. Ao lado delas funcionaram algumas poucas cadeiras de ensino desinteressado, para cultura geral, como matemática superior, desenho, história, retórica e filosofia.

Observa-se nessa fase uma estruturação do ensino de cima para baixo; as escolas primárias não foram ampliadas nem incentivadas e o ensino secundário continuou com o regime de aulas avulsas, de matérias dispersas e fragmentadas, como fora instituído no regime anterior. Ao criar escolas para preparo de profissionais não foi incluída nenhuma para a formação de professores, quer do nível primário ou do secundário. Nesses níveis persistiram, como já se viu, os métodos e a doutrina dos jesuítas, cujo ensino retórico e literário não poderia servir de suporte para o ensino superior que se implantava, de feição prática e utilitária.

Proclamada a Independência não aconteceram modificações sensíveis na estrutura do ensino e a organização invertida, começando da parte superior para a inferior, iniciada no período do precedente, assim continuaria por muito tempo.

A Constituição de 1823 garantia educação primária, gratuita para todos os cidadãos e uma lei de 1827 determinava a “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos... e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”<sup>5</sup>, entretanto poucas foram as escolas criadas, principalmente de meninas. Em contrapartida, às escolas profissionais, criadas por D. João VI, foram somados dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um em São Paulo (1827) e outro em Olinda (1828). Assim ficava completo o quadro de escolas para a formação de



profissionais liberais, mas não foi criada nenhuma Universidade, que desse uma formação cultural, geral, e favorecesse o ensino das ciências teóricas e a pesquisa.

Essa idéia de criação de Universidade, que já havia sido aventada pelos jesuítas, os quais não tiveram permissão para concretizá-la, foi retomada no Brasil-reino, mas em Portugal pensavam que as escolas primárias eram suficientes para a colônia, devendo a Metrópole reservar-se o direito de educação superior. A Constituinte de 1823 determinava que se “criasse escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e Universidades nos mais apropriados locais”, porém a resolução não passou do papel, não chegando mesmo a ser discutida antes da dissolução da Assembléia. O continuísmo, a incapacidade de romper com o profissionalismo e utilitarismo vigentes, não permitiram prevalecer as concepções de “unidade e universalidade do ensino”.

As possibilidades de unidades e organização do ensino nacional frustraram-se completamente com o Ato Adicional de 1843 que estabelecia a descentralização do ensino brasileiro, atribuindo às Províncias a responsabilidade da instrução primária e ao Governo Central os encargos com a educação superior no País e todos os níveis de ensino no Município Neutro.

Fernando de Azevedo aponta a profissionalização já mencionada, aliada a essa descentralização, como os grandes óbices à evolução da educação brasileira. Cabendo uma parte da responsabilidade pela instrução às Províncias e outra ao Governo Central, estabelecia-se um duplo sistema, ambos incompletos e mutilados. Com os recursos escassos de que dispunham, tanto materiais quanto humanos, as Províncias não poderiam manter muitas escolas, nem bons professores e a má qualidade do ensino que poderiam providenciar não lhes permitiria ampliar seus sistemas, elevando-os a nível superior. O Governo Central, por sua vez não interferia no ensino providencial e, sem essa intervenção jamais poderia estabelecer um sistema nacional de educação.

Até 1833 o ensino secundário no Império era deplorável; as aulas avulsas eram entregues aos professores, sem nenhuma fiscalização sobre o que se ensinava; os professores escolhiam os horários das aulas e estas eram heterogêneas sob todos os aspectos: estudavam juntos alunos de vários níveis de desenvolvimento e de faixa etária também diferente. Era usado o método do ensino mútuo, porque só um professor não conseguia dar atenção a todos os alunos, em classes tão irregulares.

Nesse ano o Ministro Campos Vergueiro começou a chamar a atenção da Assembléia Geral para a situação dos estudos secundários, e em 1834 o Ministro Chichorro da Gama sugeriu reunir em um só local as aulas espalhadas em muitos pontos da cidade. As reclamações dos ministros continuavam, várias propostas foram feitas para criação de Liceus, mas não eram atendidas pela Câmara. Em 1837 finalmente, Bernardo Pereira de Vasconcelos conseguiu a aprovação de seu

projeto, criando o Colégio Pedro II, inaugurado em 1838 e, que deveria ser um estabelecimento modelar para os que já existiam na Côrte.

O Colégio Pedro II seguia o modelo dos colégios franceses da época, predominando os estudos literários, visando elevar o nível dos estudos clássicos literários entre nós, embora pretendesse ser uma ruptura com o ensino livresco e retórico dos inicianos, procurando um equilíbrio entre os estudos literários e científicos, como mostram as matérias incluídas no seu plano de estudos; que, apesar do predomínio das letras clássicas continha matemática, línguas modernas, ciências naturais e físicas, história, filosofia e retórica. Era um tipo de estudo desinteressado, mantendo um caráter de cultura básica necessária às classes dirigentes.

Os estudos avulsos foram eliminados no Pedro II; os alunos eram matriculados na série e a aprovação era por série e não por disciplina. Aos estudantes que completassem os oito anos de curso, conseguindo aprovação em todas as disciplinas recebiam o grau de bacharel em letras, o qual lhes possibilitava a entrada nas Academias sem outros exames. Os estudos eram rigorosos como mostra a disposição do estatuto que faz repetir toda uma série pela reprovação em uma matéria e pune duas reprovações com a exclusão.

A primeira reforma dos estatutos do Pedro II, feita em 1841, reduziu o curso para sete anos e reforçou a predominância dos estudos literários, limitando o estudo das matemáticas e das ciências às três últimas séries do curso e com número reduzido de aulas. A intenção era redistribuir as matérias, adequando-as melhor à maturidade dos alunos.

Todos os cuidados do governo eram dirigidos para o Colégio Pedro II e as aulas avulsas eram deixadas no mesmo estado de precariedade e desorganização que motivara as reclamações ministeriais, não sendo mesmo conhecido quantas delas havia na Côrte. Não recebiam orientação, nem fiscalização, levando Torres Homem a considerar vergonhosa a situação dessas aulas avulsas. É seu o comentário citado por Haidar:

“depois de tão grandes revoluções da filosofia moderna, ela ainda é ensinada em um compêndio do Genuense por ordem do governo. Melhor fora nada ensinar-se absolutamente deste ramo, talvez o mais importante dos conhecimentos humanos. O latim e a retórica são superficialmente aprendidos por simples extratos e em compêndios brevíssimos, o que é o mesmo que o abandono dos estudos clássicos que, entretanto, devem ser aprofundados e fortes porque são a base da verdadeira educação literária. Duas ou três línguas, a cartilha do Genuense, alguns retalhos do Quintiliano, eis de que constam os estudos clássicos da Capital, no centro das luzes e da civilização do Império, eis a instrução que ela oferece aos que tem que penetrar um dia no santuário das ciências e servir o Estado nas primeiras posições políticas e administrativas”<sup>6</sup>.

Também os estabelecimentos particulares de ensino eram deixados à vontade, sem nenhuma organização, e sem nenhum controle governamental.

Para eliminar a desorganização do ensino público, especialmente no nível secundário, foram sugeridas três medidas: a extinção das aulas públicas avulsas e a criação de um liceu de externos, a instalação de uma Comissão Permanente de Instrução Pública e o estabelecimento de condições que regulassem a criação de escolas e a liberdade de ensino. Concretizando essas idéias, Torres Homem, Domingos José Gonçalves de Magalhães e Dias de Carvalho, propuzeram, em 1846, a criação do Conselho Geral de Instrução Pública, incumbido de auxiliar o governo na organização, inspeção e direção da Instrução Pública de todo o Império. Esse projeto apresentado à Câmara não foi sequer discutido; os deputados alegavam haver problemas prioritários.

A situação da instrução secundária não recebia assim a atenção merecida por parte do governo. Os esforços da Comissão de Instrução Pública da Câmara (Torres Homem, Dias Carvalho e Domingos Magalhães) não logravam êxito junto à Assembléia preocupada com as finanças nacionais, com o recrutamento, com a cessação das lutas civis. A reforma do ensino na Côrte era sempre preterida, embora os ministros continuassem insistentemente a recomendá-las, deplorando a situação vigente, que o Marquês de Macaé considerava incompatível com as “luzes do século”.

Se eram assim deploráveis as condições na Côrte, “centro das luzes e da civilização do Império”, não poderia ser melhor a posição do problema nas províncias. A Reforma Constitucional de 1834 criava as Assembléias Provinciais, concedendo-lhes múltiplas e importantes atribuições, entre as quais o direito de “legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”.

Foram reunidas então as aulas avulsas existentes nas capitais das províncias e, assim, criados os Liceus Provinciais, para desenvolver e aperfeiçoar o ensino secundário nas províncias. Os primeiros a serem criados foram o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835 e os Liceus da Paraíba e da Bahia, ambos em 1836. Sobre sua evolução diz Haidar:

“o ensino secundário provincial, embora enriquecido graças à ampliação dos estudos matemáticos, ao maior desenvolvimento dado às línguas modernas e à criação de cadeiras de Geografia e História, antes praticamente inexistentes, limitava-se, entretanto, com pouquíssimas exceções, às disciplinas exigidas como preparatórios para ingresso nas academias”.

E continua dando a impressão que deles tivera Gonçalves Dias, em 1851, quando fora encarregado de inspecioná-los:

“se algum dos liceus provinciais têm querido introduzir no quadro do ensino secundário noções de ciências naturais e exatas como as matemáticas puras, a física, a química, a botânica agricultura, a agrimensura, vêm definhar esses estudos, porque não são necessários para nenhum grau literário. As duas cadeiras de física e química e a de botânica e agricultura da Bahia contam um aluno apenas”<sup>7</sup>.

Os presidentes das Províncias não desenvolveram o ensino sob sua responsabilidade, constituindo-se, pelo contrário, em sério obstáculo à sua expansão. Não tinham recursos, nem interesse pela instrução pública chegando a haver casos em que os Liceus são fechados, passando a administração provincial a subvencionar colégios particulares, sob a alegação de que era mais fácil e menos dispendioso geri-los através da iniciativa particular. A instabilidade política desses governadores também levava-os a interessar-se mais pela política do que as verdadeiras necessidades das províncias. Tavares Bastos acusava-os de imoralidade e incompetência, dizendo que esses protegidos de políticos, analfabetos e ignorantes, desserviam mais as províncias do que as ajudavam.

Outro fator de involução do ensino provincial era o sistema de exames parcelados dos preparatórios. Os liceus provinciais não tinham competência para graduar seus alunos, os quais deveriam submeter-se aos exames preparatórios em outras cidades inicialmente, e depois, diante das bancas especiais designadas pelo Governo Central. Essa situação fazia com que os estudantes, apenas interessados em chegar às academias preferissem as escolas particulares, que os preparavam mais rapidamente, sem exigir estudos prolongados. Assim o ensino provincial tendia para a desoficialização e os liceus públicos definhavam à falta de alunos porque eles não lhes davam acesso direto às academias.

Todos esses fatores levavam à elitização do ensino, porque somente os que tinham recursos financeiros, e não os intelectualmente capazes, podiam ir à Côrte prestar exames gerais, para ingressar nas escolas superiores. Omitia-se assim o governo no quanto à educação das massas, despreocupado em fazer do ensino um meio para a formação de uma sociedade esclarecida e produtiva; quem não pudesse ser doutor ou bacharel, deveria ser necessariamente analfabeto ou simplesmente alfabetizado.

Esse estado de coisas preocupava seriamente aquele pequeno número de pessoas mais esclarecidas e interessadas que já eram capazes de reconhecer o valor da instrução no desenvolvimento das sociedades. Assim, em 1843, foi proposta à Assembléia Geral o reconhecimento dos títulos dos liceus provinciais, como um incentivo para o seu desenvolvimento e

uma ajuda para os menos aquinhoados. Mas não era uma idéia muito defensável, pois a má qualidade dos estudos provinciais não recomendava a medida.

Pensou-se então na equiparação desses estabelecimentos ao Colégio Pedro II, ou ao Colégio Nacional, que Torres Homem, Gonçalves de Magalhães e Dias Carvalho, haviam proposto como solução para o problema das aulas avulsas e da democratização do ensino. Os liceus provinciais adotariam a estrutura e os programas do Nacional e teriam os mesmos privilégios de conferirem graus, o que levaria um maior número de estudantes a frequentá-los e possibilitaria uma melhor qualidade no ensino.

Sentindo o atrazo e insuficiência do ensino provincial, Paulino Souza, propôs, em 1870, uma reforma legislativa que atendesse com mais força à essa idéia da necessidade de um ensino mais qualificado. A solução apresentada seria atribuir às Províncias somente a responsabilidade pelo ensino primário e desse modo o Governo Central assumiria os encargos e a direção do ensino secundário nas províncias, que no seu entender, não seriam beneficiadas pela simples equiparação. Os defensores das liberdades provinciais recusaram esse projeto, porque o consideravam, nos seus efeitos, como uma substituição das obrigações da província, e o caso comportaria apenas uma complementação. Para o Ministro João Alfredo, entretanto, a equiparação dos colégios provinciais ao Pedro II seria mais útil e mais fácil, desde que sobre eles fosse exercida uma inspeção rigorosa, a ponto de retirar-lhes os benefícios quando não correspondessem às expectativas.

Mas o grande responsável pela desorganização, subdesenvolvimento, pobreza e deficiências do ensino secundário no Império eram os exames parcelados e os cursos de preparatórios. Quaisquer que fossem as reformas projetadas e as medidas tomadas para incrementar referidos estudos, esbarravam sempre na facilidade e falta de escrúpulos desses cursos, unicamente interessados em colocar seus alunos nas academias.

O regime de exames parcelados reduziu, assim, o ensino secundário no país, aos preparatórios para esses exames. Mesmo o Colégio Pedro II, que na sua criação e desenvolvimento inicial, visava dar uma cultura geral e desinteressada aos seus alunos chegou, através de sucessivas reformas, à condição de simples curso de preparatórios, tal a influência desses exames parcelados. Os estudantes, apressados para ingressar nas academias, interrompiam os estudos seriados para submeterem-se aos exames, o que lhes poupava tempo e satisfazia a vaidade das famílias, muito orgulhosas por terem filhos tão jovens nas faculdades.

Como aprovação nesses exames preparatórios era condição para a admissão às academias imperiais, eles se tornaram o “padrão” de todas as escolas secundárias e particulares, que procuravam adaptar seus currículos às disciplinas neles exigidas. Quando, em 1827, foi criado o Curso Jurídico de São Paulo, era condição, para nele matricular-se regularmente, a aprovação em

francês, gramática latina, geometria, retórica e filosofia racional e moral. O Colégio das Artes, criado em 1831, destinava-se a ministrar os conhecimentos necessários aos exames preparatórios, constituindo seu currículo mais ou menos as mesmas disciplinas exigidas para ingresso nos cursos jurídicos: francês, latim, inglês, retórica, filosofia racional e moral, geometria, aritmética, geografia e história.

A aprovação nesses exames garantia o acesso a qualquer das faculdades, mas em 1854, a reforma feita por Couto Ferraz ampliava e diversificava os preparatórios. O Decreto de 28 de abril, desse mesmo ano rezava: “Os alunos que se quiserem matricular em qualquer das Faculdades deverão habilitar-se com os seguintes exames:

para o curso médico: latim, francês, inglês, história, geografia, filosofia racional e moral, aritmética, geometria e álgebra até equações de 1º grau;

para o curso farmacêutico: francês, aritmética e geometria;

para o curso obstétrico: leitura e escrita, as quatro operações aritméticas e francês.

Para essa reforma, os “exames prestados perante as Faculdades de Direito não seriam válidos para as matrículas em medicina e vice versa”<sup>8</sup>.

As disciplinas requeridas nos cursos de preparatórios não mudaram muito até o fim do Império. Em 1879, tentou-se incluir nos preparatórios de Direito, o alemão e o italiano e, nos de medicina, elementos de física, química, mineralogia, botânica e zoologia, mas nenhuma dessas previsões realizou-se. Outras tentativas de mudanças foram feitas, mas todas encontravam obstáculos muito grandes, especialmente por parte da Assembléia, que nunca encontrava tempo para discutir as propostas de reforma, nem recursos financeiros para aplicá-las. Seguem-se alguns exemplos dessas boas intenções, indicadas por Haidar:

“Os Estatutos das Faculdades Medicina baixado com o decreto nº 9.311, de 25 de outubro de 1884, fixaram os seguintes preparatórios para o curso médico: português, latim, francês, inglês, alemão, filosofia, história, geografia, aritmética, álgebra até equações de 2º grau, geometria, trigonometria retilínea e elementos de física, química e história natural...

Os Estatutos da Faculdade de Direito (Decreto nº 9.360 de 17 de janeiro de 1885) pediam as seguintes habilitações: português, francês, inglês, latim, alemão, italiano, aritmética, álgebra até equações de 2º grau, geometria, geografia, história, filosofia, retórica e poética, elementos de física, química, botânica e zoologia...

Os estudos preparatórios no curso anexo à Escola Militar, compreendiam as seguintes disciplinas; gramática portuguesa, as línguas francesa e inglesa, história e geografia, especialmente do Brasil, aritmética, álgebra elementar, geometria, trigonometria plana, desenho linear e geometria prática, administração de companhia e de corpos.

No externato da Marinha e depois no Colégio Naval, estudavam-se os seguintes preparatórios: gramática portuguesa, francês, inglês, história do Brasil e noções de história Universal, geografia física, especialmente a do Brasil, matemática (estudo completo de aritmética, álgebra até equações de 1º grau, definições principais de geometria elementar) desenho linear”.<sup>9</sup>

A Escola Politécnica e a Escola de Minas de Ouro Preto, mantinham aulas preparatórias anexas, as quais foram extintas em 1882. Os conhecimentos exigidos, para ingresso nessas duas escolas superiores, eram elementos apenas de: português, francês, inglês, história, geografia, aritmética, álgebra (equações de 1º e 2º graus, binômio de Newton, proporções e progressões, logarítimos e suas aplicações) geometria plana e no espaço, trigonometria retilínea e desenho geométrico e elementar<sup>10</sup>.

A influência negativa dos preparatórios parcelados era agravada e aumentada pelo desinteresse e negligência dos estudantes que só tinham em mira chegar às academias e não realizar uma aprendizagem real, pela incúria das famílias quanto à educação intelectual, pela atitude dos diretores de escolas particulares que, na maioria das vezes, eram simples adestradores para exames. A esses fatores somavam-se a imoralidade e falta de escrúpulos das mesas examinadoras, o patronato e o comportamento das assembléias legislativas.

As bancas gerais de exames foram criadas pelo Ministro João Alfredo, nas Províncias onde não havia faculdades; com essa medida pensava favorecer o ensino secundário provincial, ao mesmo tempo que dava oportunidade a um número maior de estudantes de se submeterem aos exames gerais. As irregularidades nos exames chegaram a tal extremo que o próprio João Alfredo ameaçou extinguir as mesas de exames. Os estudantes ficavam procurando saber onde eram mais generosas as bancas e para lá se dirigiam; as Províncias de Espírito Santo e Rio Grande do Norte ficaram famosas na época, pela facilidade com que se obtinha aprovação.

Os exames provinciais careciam de rigor e imparcialidade. Uma carta de apresentação, um pedido de amigo, uma ameaça mais forte e tinha-se por certa a aprovação. Sobre essa situação, no Recife, lê-se em um relatório da época:

“Suponho não poder encontrar-se nesta terra uma pessoa qualificada que não tenha sido uma vez patrono de exames, que não tenha uma vez vergado ao peso de considerações extrínsecas . Pede-se a cada canto, multiplicam-se as cartas, fazem-se questões de ponto de honra, dão-se rompimento de relações, e em resultado, lá chega a injustiça relativa, vai-se a força moral dos juizes e a forja dos superficiais continua a trabalhar”<sup>11</sup>.

Ao lado dessas iniquidades todas, fazia-se sentir poderosa a influência nefasta dos políticos. O legislativo arrogava-se o poder de dispensar dos preparatórios, ocorrendo serem beneficiados por essa medida, ao mesmo tempo, cinquenta e dois estudantes, no Rio de Janeiro. Com semelhante regime, só estudariam com interesse, os que não conseguissem, por nenhum expediente, uma carta de recomendação aos professores, ou que não tivessem amizades com bastante prestígio para influenciar as decisões do legislativo.

Todas as irregularidades desestimulavam os estudos sérios e sistemáticos. Em 1844, Antonio Herculano de Souza, apontava os preparatórios como a causa principal do descalabro do ensino secundário brasileiro. Também em 1884 a Faculdade de Medicina da Bahia, pleiteava a supressão desses exames, reconhecidos como motivo do abandono do Liceu Bahiano. Ao mesmo tempo, solicitavam fosse instituído o bacharelato como condição de acesso aos estudos superiores. Dois anos depois dessas denúncias, Mamoré e Leitão Cunha propunham a extinção, pois o identificaram como pernicioso e recomendavam para substituí-lo um exame de madureza, após conclusão dos estudos. O exame de madureza, diziam eles, faria a moralização do ensino secundário. O efeito dessas ponderações e reclamos levou o Barão de Cotegipe a extinguir as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio Pedro II.

Finalmente, em 1889, em vários artigos escritos, Rui Barbosa assumia a defesa desses princípios e o Ministro Ferreira Viana, levava à Assembléia Geral a recomendação para aprovar os estudos simultâneos, antes adotados no Pedro II, e o exame de madureza. Mas já era o fim do Império e os vícios de um século não poderiam ser reparados com tão pouco tempo.

Como já foi frizado várias vezes, os estudos preparatórios e os exames parcelados, levaram os liceus à decadência e os favorecidos foram os donos de escolas particulares. Na opinião de Fernando de Azevedo “nunca na história da educação nacional, o ensino particular teve tanto relevo e granjeou tamanha autoridade” como nos institutos que então se criaram, ou desenvolveram. Vale ressaltar estabelecimentos como o Colégio de Caraça, em Minas Gerais, já mencionado, os colégios de Abilio César Borges, Barão de Macahubas, espalhados em várias cidades do país, os de Joaquim José Menezes de Vieira e João Pedro de Aquino, o Colégio São Pedro de Alcântara, o Colégio Progresso, o Ateneu Sergipano. Estes e muitos outros foram “os pontos de apoio iniciais em que assentou, para tomar impulso, o ensino secundário no país, e que contribuíram para aperfeiçoá-lo, na sua constituição orgânica, desenvolvê-lo, à míngua de iniciativas oficiais e enquadrá-lo no sistema geral de educação”<sup>12</sup>. Diz ainda Azevedo que o ensino secundário só floresceu porque não se oficializou, nem burocratizou, como seria o ensino do Estado, mas que essas instituições evoluíram porque “estavam fora da pressão direta do Estado” e assim podiam, como rivais, disputar a preferência das famílias, pela eficiência do ensino, pelas novidades na metodologia.



Na realidade, essa liberdade da iniciativa privada, no campo do ensino, vinha desde o fim da época colonial e se acentuava sempre mais, de tal modo, que não era exercida nenhuma fiscalização, por parte do governo, levando Bernardo Pereira de Vasconcelos a reclamar, em 1837, “acusando a indiferença do governo pela causa da instrução e recriminando-lhe a total desconhecimento das atividades dos particulares no ensino”<sup>13</sup>.

Os protestos continuavam, eram apresentados projetos para fiscalização das escolas particulares e exigência de exames de habilitação para os professores, mas não recebiam a atenção merecida e, só em 1854, a reforma de Couto Ferraz estabeleceu normas que regulavam a liberdade de ensinar, na Côrte. Porque, embora houvesse bons colégios particulares a maioria deles não tinham qualificação suficiente, como mostram as palavras de Torres Homem, ao justificar seu projeto de criação de uma Comissão Permanente de Instrução Pública:

“Encontramos ao lado de alguns bons colégios, mas em diminuto número, um aluvião de outros colégios e escolas pessimamente dirigidos, e que o espírito de simples negócio havia aberto em cada canto da cidade. Em geral, os abusos que se deviam temer de ilimitada liberdade de ensino, nós os encontramos quase todos verificados na mor parte desses estabelecimentos improvisados pela especulação, e onde não só o ensino, a ofereciam matéria a gravíssimas censuras. Todo aquele a quem falta uma profissão e que se sente inabilitado para qualquer outro modo de vida, abre uma escola, a qual apresenta a mor parte das vezes o aspecto de uma espelunca, sem que para isso seja mister autorização do governo, nem exame da capacidade, nem provas de moralidade”<sup>14</sup>.

O Regulamento de Couto Ferraz, já referido, criava a Inspeção Geral de Instrução Pública, diante da qual os professores e diretores das escolas particulares deviam habilitar-se apresentando provas de capacidade profissional e de moralidade. Essa providência levou ao fechamento de colégios, abandono do magistério e reprovações nos exames de habilitação. Ao lado da rigorosa fiscalização, esse regulamento instituiu também a subvenção aos estabelecimentos particulares que admitissem alunos pobres sem lhes cobrar e a outorga de prêmios aos colégios que aprovassem maior número de alunos nos exames gerais. Essas medidas também foram adotadas nas províncias.

As prescrições feitas em 1854, na que respeita a liberdade de ensino, foram combatidas pelos partidários da não interferência do governo na iniciativa particular, nesse terreno. Grandes discussões foram travadas entre liberais e conservadores, mas foi exatamente o conservador João Alfredo, que, considerava a liberdade de ensino como um sólido alicerce para a educação nacional e, via nesse princípio, uma solução para o ensino secundário, o autor do projeto de 1874,

instaurando a liberdade de ensino, ardentemente defendido por Cunha Leitão. Mas a proposta não foi aceita, ficando esquecida na Câmara de Deputados.

A questão foi retomada em 1879, por Leôncio de Carvalho, um liberal, que decretou “ad referendum do legislativo, a liberdade do ensino primário e secundário no Município da Côrte, e a liberdade do ensino superior em todo o país”<sup>15</sup>. Ele mesmo, ao fazer a reforma do Pedro II, modificou o juramento para que os não católicos pudessem fazê-lo e dispensou esses alunos do estudo de religião. A ação do governo sobre o ensino particular seria exercida, exclusivamente, para verificar as condições de higiene e moralidade. As escolas particulares poderiam, a partir de então, conferir graus aos seus alunos.

Mas pouquíssimas das medidas projetadas foram executadas, algumas porque ocasionariam aumento de despesas, outras porque dependiam de aprovação do legislativo. Entre as disposições que vigoraram estão, a frequência livre, nos cursos superiores, a liberdade de crença a professores e alunos, de todos os níveis. Entretanto, se não foi oficializada, ela de fato se exercia, especialmente pela falta de recursos ou de interesse por parte do governo, na sua fiscalização.

Como já foi mencionado, o ensino nos estabelecimentos particulares era também influenciado pelos exames preparatórios, o que determinava ser o currículo da maioria deles adstrito às disciplinas exigidas nos preparatórios. Haidar mostra um quadro de matrículas, em 1867, onde se vê que pouquíssimos deles ofereciam aulas de física, química e história natural; sendo desnecessárias para os cursos superiores eram oferecidas, ao lado de outras matérias, como cursos especiais, pagos à parte.

Esse sistema era adotado em geral, para prevenir prejuízos, as disciplinas eram dispostas em níveis e os alunos estudavam o nível que lhes interessava. Os estudantes empenhados poderiam, nos bons colégios particulares, adquirir uma educação completa; aos outros seria ministrado o suficiente para a aprovação nos preparatórios.

Na estrutura geral da instrução, o ensino profissional não ocupou lugar de destaque. Na Colônia não se cogitou dessa modalidade de ensino, havendo predomínio absoluto do ensino clássico, como já mencionamos; as técnicas de lavrar a terra e produzir o suficiente para a manutenção das residências dos padres, eram realizadas pelos irmãos leigos ou pelos escravos. Os profissionais do Brasil-Reino eram de nível superior; as atividades industriais e artísticas eram função de escravos.

A primeira reforma do Pedro II, dividiu o curso em dois, dos quais o primeiro seria feito em cinco anos, e em cujo término os alunos receberiam um diploma especial; as disciplinas concentradas nesses anos eram também científicas e tinham a finalidade de preparar pessoal para a

indústria e o comércio. Também na escola de Belas Artes, as modificações introduzidas, previam o aperfeiçoamento de operários e artífices.

Mas eram tão desvalorizadas essas profissões que ninguém procurava aqueles cursos; os que tinham condições de seguir as academias os desprezavam, os que trabalhavam não podiam frequentá-los por falta de tempo. A ignorância tanto do escravo como do homem livre prejudicavam o desenvolvimento industrial, e nomes ilustres como José Bonifácio e Félix Ferreira não exitavam nas acusações. Dizia o primeiro: “a escravidão é uma barreira ao desenvolvimento da agricultura e das artes industriais”. E Félix Ferreira adscrevia: “as profissões industriais acham-se em tal estado de aviltamento que ninguém quer praticá-las, nem os nacionais, nem os estrangeiros, que preferem trocar suas profissões de origem pelo comércio, para não exercerem mister feito por escravos”. E acrescentava ser necessário afastar-se essa concorrência e propagar o ensino artístico entre os operários<sup>16</sup>.

Quanto ao ensino normal só foi objeto de interesse na segunda metade do século. O primeiro a dar-se conta de sua necessidade e a reclamá-lo foi Euzébio de Queiroz; os professores adjuntos que o regulamento de 54 instituiu não estavam correspondendo às expectativas, porque não recebiam na escola primária “a educação e o ensino necessários ao fim de que um dia se tornem dignos da honrosa missão do magistério público<sup>17</sup>. Diante dessas evidencias ele sugeria a criação de uma escola Normal na Côrte.

A partir de então todos os reformadores passaram a incluir nos seus projetos a criação desses estabelecimentos, onde seriam formados os professores primários. Todos eram unânimes em reconhecer o valor fundamental do seu concurso para o desenvolvimento do ensino e o estado precário dos professores do Império: mal preparados, insuficientemente remunerados, faziam da profissão apenas “um meio provisório de vida enquanto não aparece nada melhor, “lamentava Paulino Souza”<sup>18</sup>.

Insensível a essas ponderações, o governo só criou a primeira Escola Normal Oficial em 1880, embora houvesse subvencionado uma particular em 1874, que tinha como finalidade, “dar em um curso pedagógico o ensino teórico e prático indispensável às pessoas que se destinam ao magistério da instrução”<sup>19</sup>.

Já em 1881, a Escola Normal sofria a primeira reforma, e o novo regulamento estabelecia modificações no currículo que passou a constar de uma seção de ciências e letras e outra de artes. O relatório do Inspetor Geral, em 1883, dá idéia da evolução da escola, apresentando as causas da deficiência dos estudos, ressaltados a interinidade dos professores, o fato de funcionar à noite, o que não permitia o ensino prático de pedagogia, e também por ser mixta, “em um país onde os dois sexos vivem em completo divórcio de idéias e de costumes”<sup>20</sup>. No ano seguinte, Rui Barbosa

atacava veementemente a organização da Escola Normal, criticando especialmente o fato de ser noturna e de “não corresponder de modo algum a seus propósitos, ou seja a formação de professores: “... não houve instituição que menos correspondesse ao nome adotado... para formar professores não; é o que absolutamente não pode ser. Falta-lhe todo o caráter técnico, a realidade profissional, a ação pedagógica”. Continua condenando a frequência livre, a divisão das disciplinas dada em série, a localização imprópria, etc. E conclui dizendo que a criação de uma verdadeira Escola normal é a cláusula fundamental de toda a reforma de ensino: “a arte didática como outra qualquer, quer se estudada na sua teoria e na sua prática; esta não pode ser bem ensinada, senão em uma Escola Normal”<sup>21</sup>.

### **3.3 As Reformas do Ensino Anteriores à República**

A primeira reforma de que se tem notícia do ensino brasileiro foi realizada pelo Marquês de Pombal, através do alvará de 28 de junho de 1759. Tinha como objetivo abolir o ensino dos jesuítas que, na sua opinião, haviam deturpado o ensino, e fazer uma reforma geral que restaurasse o método antigo no ensino das humanidades.

Esse ato não era uma simples emenda, determinava uma extinção, como se depreende de trechos do referido alvará: “sou servido privar inteira e absolutamente, os mesmos religiosos em todos os meus reinos e domínios dos estudos, de que os tinha mandado suspender”. A partir da publicação do alvará todas as classes estariam extintas, assim como as escolas, “abolindo até a memória das mesmas classes e escolas, como se nunca tivessem existido em meus reinos e domínios, onde tem causado tão enormes lesões e tão grandes escândalos...”<sup>22</sup>.

Criaram-se então, para o ensino de humanidades, as aulas régias, já mencionadas, avulsas, sem organização sistemática. A pretendida reforma pombalina das humanidades, restituiria o método clássico, reduzindo o ensino a termos simples, claros e de maior facilidade, que os jesuítas haviam tornado complexo, confuso e sem sentido, seria nomeado um Diretor de estudos, que fiscalizaria o progresso dos estudos, relatando-o ao rei, propondo melhorias para o ensino e podendo inclusive punir professores. Os professores recebiam concessão especial para lecionar, a qual era dada mediante exames rigorosos de capacidade e idoneidade moral. O latim seria dado pelo novo método do padre Antonio Pereira (oratoriano) ficando proibida a Arte, de Manoel Tavares, que tornava difícil o latim, assim como seus comentadores, especialmente Madureira, “por extenso

e inútil”. Os professores de grego e retórica eram escolhidos pelos mesmos critérios e semelhantes eram as normas que os regiam. No ano de 1797 foi dada permissão aos professores para usar qualquer gramática latina, suspendendo as proibições anteriores.

Essas medidas foram tomadas tanto em Portugal quanto nas colônias, mas no Brasil, como foi visto antes, somente depois de 13 anos, foram criadas as primeiras aulas régias.

No período do Vice-reinado o ensino continuou estacionário, podendo-se mencionar a criação de uma Academia Científica, pelo Marquês do Lavradio, para incremento das atividades agro-pecuárias, e de uma sociedade literária, que D. Luis de Vasconcelos e Souza fundou, a qual foi fechada depois por D. José de Castro, por motivos políticos.

A tentativa de reforma que aconteceu nesse período não passou de projeto. O general Francisco Borja Gastão Stockler projetou uma organização sistemática da instrução pública no Brasil, que apresentou ao Conde de Barca, Ministro e Secretário do Estado dos Negócios Estrangeiros e de Guerra. Por esse plano a instrução pública ficaria dividida em quatro graus:

pedagogias, no qual seriam dados conhecimentos necessários a todos, qualquer que fosse o estado ou profissão; seus mestres seriam pedagogos;

institutos, neste grau haveria um desenvolvimento mais amplo do primeiro, acrescido de conhecimentos essenciais a agricultores, artistas e comerciantes, ministrados por mestres instituidores;

liceus, os conhecimentos adquiridos nestes estabelecimentos eram aqueles necessários à introdução ao estudo profundo das ciências e de todo gênero de erudição... fornecidos pelos mestres professores.

Na cúpula, o ensino das ciências aplicadas e abstratas; seus ministrante eram os lentes.

Como foi dito, o projeto não foi levado em consideração e com a chegada de D. João a situação não se modificou de modo relevante, não havendo reformas propriamente ditas. Foram criadas escolas superiores, aumentou-se o número de aulas avulsas, mas nenhuma atenção foi dada às escolas elementares ou secundárias, nenhuma organização sistemática foi concretizada.

A primeira proposta de reforma feita no Império, apresentou-a Januário da Cunha Barbosa, em 1826, quando membro da Comissão de Instrução Pública, junto com Ferreira França e Gonçalves Martins. Era grande a carência de escolas em todo o país, havendo casos, como na Amazonia, onde não havia sequer uma escola. A comissão propunha a criação de cadeiras em todas as freguesias do Império, uma escola lancasteriana em cada província e um sistema de ensino público integral: pedagogias, liceus, ginásios, academias. Em nível mais elevado o Instituto Imperial do Brasil, espécie de Universidade ensinando ciências puras e aplicadas, ciência militar e naval.

Era um projeto avançado, cuja conclusão indica que já havia uma projeção para o futuro:

“nenhuma alteração se proporá relativamente aos títulos e artigos do presente sistema de instrução pública durante 6 anos, a fim de quaisquer inconvenientes que ocorram sobre sua execução, não sejam meras conjecturas ou receios de considerações particulares, mas sim confirmados por experiência a madura reflexão”<sup>23</sup>.

O projeto não foi aprovado mas as discussões, sobre educação, continuaram na Câmara, até que em 15 de Outubro de 1827 foi criada a primeira lei sobre instrução no Brasil, que, entre outras determinações, fixava o ensino mútuo nas capitais, a instrução aos professores que não a tivessem suficiente e o que deveria ser ensinado nessas escolas: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã, doutrina da religião católica. Haveria escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas; os provimentos dos professores e mestres seriam vitalícios e os castigos seriam aplicados pelo método de Lancaster.

A lei foi promulgada, mas na prática as coisas não se modificaram muito; logo no ano seguinte começaram as críticas ao método lancasteriano e o Ato Adicional de 1834 pretendia ampliar e fortalecer o ensino no País. Também foi um esforço vão pois em 1836 era lamentável o estado das escolas primárias no país, havendo desleixo e abandono por parte das câmaras municipais. Exigia-se fiscalização dessas instituições e em 15 de Agosto de 1836 baixava-se a Regulamentação das escolas primárias, nomeando um diretor para fiscalizar e inspecionar os estabelecimentos primários da Côrte e dos municípios.

No ano de 1838, Bernardo Pereira de Vasconcelos deblaterava contra o método lancasteriano, que considerava grosseiro e impróprio para uma instrução mais elevada. As reclamações sobre a situação geral do ensino eram as mais diversas, sobre os edifícios, considerados impróprios ou despreparo dos professores, a falta de fiscalização e interesse por parte do governo, que nem tomava conhecimento das aulas e colégio particulares que se estabeleciam. O Relatório de 1848? acusava “o mesmo aspecto melancólico e triste do anterior” e sugeria a criação de escolas normais e legislação sobre o método de ensino, que inexistiam.

Todos esses males continuavam, tornando-se necessário organizar um plano de instrução; “só assim, dizia o Visconde de Monte Alegre, a instrução se tornará uma instituição verdadeiramente nacional, sábia e científica”<sup>24</sup>. Sugeria que se enviasse alguém à Europa para estudar os sistemas e métodos por lá empregados.

Em 1847 a criação de um Liceu Nacional, entrara em um projeto de reforma de Tôrres Homem e nessa mesma época Manuel Ferreira da Câmara de Bittencourt e Sá apresentara um projeto reunido numa só instituição, o Instituto Brasílico, as quatro academias que já existiam na Côrte: médico-cirúrgica, militar, de marinha e de pintura.

Mas aconteciam revoluções, havia questões internacionais a serem resolvidas, dificuldades financeiras a serem sanadas e os problemas do ensino ficava sempre em segundo ou terceiro plano. Apesar disso, as mentes mais esclarecidas e patrióticas, não se calavam nas assembléias legislativas, pedindo universidades, escolas de administradores, e insistindo com a regulamentação do ensino primário. Entre esses lutadores destacava-se Couto Ferraz, que conseguiu a promulgação do Decreto de 16 de Agosto de 1851, reformando os Estatutos das Faculdades de Direito e Medicina. Essa reforma exigiria uma ampliação dos preparatórios às referidas escolas. Em Setembro do mesmo ano, pela Lei 630, era reformado o ensino primário e secundário no Município Neutro. Mas ambas as propostas de 1851 só foram executadas em 1854, quando Couto Ferraz foi Ministro do Império. Fez então uma reforma geral do ensino em todos os níveis e expediu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Côrte. Criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária encarregada da fiscalização do ensino público e particular, primário e secundário na capital do Império; estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensino e um sistema de preparação de professores primários. Reformou também os estatutos das aulas de comércio e da academia de belas artes, e criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Por esse ato o Colégio da Côrte dividia-se em dois níveis: um, realizado em 4 anos, era a primeira classe; a segunda classe era dada em 3 anos. Quem completasse os 7 anos recebia o grau de bacharel em letras, que dava direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores. Ainda no Pedro II, foi criado o colégio dos Externos.

O regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Côrte criou, junto à Inspeção Geral, bancas de exames, baixando normas especiais para evitar as costumeiras fraudes. Assim, os exames prestados em direito não seriam válidos em medicina e vice-versa. O govêrno passou a impor programas e compêndios das aulas secundárias da Côrte aos cursos anexos, a fim de controlá-los e os professores eram selecionados por concurso, assim como seus substitutos. Com o rigor dessas medidas aconteceu um grande número de reprovações nos preparatórios, evidenciando a falta de preparo dos alunos e de seriedade dos examinadores.

Modificou o ensino militar, criando um curso de engenharia civil e enviou ao Norte, uma Comissão, chefiada por Gonçalves Dias, para fazer o controle dos programas e compêndios dos cursos anexos, adotados nas aulas secundárias da Côrte.

A reforma de Couto Ferraz foi muito benéfica, pela retidão e moralidade que assumiram os preparatórios e pela fiscalização severa exercida sobre as escolas particulares e os professores. O Inspetor Geral por ele nomeado foi Euzébio de Queiroz, inflexível nos exames, mas reconhecendo que, a partir dessas medidas, o aproveitamento de muitos alunos demonstrava “que havia quem soubesse ensinar”.

O rigor dos exames gerou o afastamento dos estudantes das Faculdades de Medicina da Côrte e aumentou a procura dos cursos jurídicos; em 1860, somente nove alunos passaram para o sexto ano de medicina, levando o Dr. Antonio Ferreira Pinto a dizer que, embora lamentasse a diminuição de alunos, alegrava-se com a melhoria da qualidade<sup>25</sup>.

Ao reformar o Pedro II, Couto Ferraz colocou nos quatro primeiros anos as matérias científicas e nos últimos as clássicas e literárias, o que originou críticas, dos que consideravam essa atitude uma vitória do classicismo. Segundo Haidar essa reforma se baseou nas criações alemã das “realschulen”, que visavam atender às necessidades da indústria e do comércio; era uma modalidade de ensino mais científico do que literário e objetivava dar às massas o preparo básico para as diversas carreiras profissionais<sup>26</sup>.

Embora fossem rigorosos os exames preparatórios na Côrte, não acontecia o mesmo nas províncias. Antonio José Alves, referindo-se aos exames da Faculdade de Medicina da Bahia, onde reprovava a falta de seriedade, dizia que “infelizmente a moralidade deste país ainda quer que a ignorância muita vez consiga aquilo que só ao merecimento deverá ser reservado”<sup>27</sup>.

Em 1857, providenciado pelo Marquês de Olinda, o curso especial de 4 anos passou para cinco, visando compensar a precariedade da aprendizagem feita no primário; quem completasse os cinco anos recebia um certificado do curso especial, dessa classe. Quase ninguém se interessou por esse 5º ano, seguindo o curso geral. Ele extinguiu as aulas avulsas gratuitas e abriu um número indeterminado de vagas gratuitas no externato.

Uma nova reforma em 1852, resistiu os sete anos em um só curso; foram ampliados os estudos literários e restringidos os científicos, disciplinas como desenho, ginástica e outras foram colocadas como facultativas. Essa reforma durou até 1870.

O bacharelato regular e sistemático começava a surgir como idéia que solucionaria as deficiências do ensino secundário. Já em 1860 a Faculdade de Medicina da Bahia começou a pensar na sua aplicação, não apenas nas disciplinas literárias e clássicas, mas enriquecido com estudos científicos. Apesar disso a reforma de 1865, feita por Liberato Barroso, então Ministro do Império, não tocava no sistema de exames, nem na instrução secundária. Limitou-se aos cursos superiores, pois acreditava que a iniciativa privada fosse capaz de realizar uma melhoria e aperfeiçoamento nesse nível. Para isso prescrevia rigor nos exames e liberdade de ensino, medidas que, segundo ele



realizariam o desenvolvimento da instrução secundária. Também o projeto de Liberato Barroso não foi executado.

Reconhecendo os estudos secundários como essencialmente formadores do caráter e fortalecedores da inteligência, Paulino Souza procurou “tornar mais rigoroso o estudo das matérias que tendem a desenvolver o espírito do aluno, na idade em que ele pode ser melhor dirigido”<sup>28</sup>; assim o programa destinava-se mais a formar o espírito da mocidade e fortalecê-lo do que a formar eruditos; o estudo das ciências físicas e naturais passou a ser de grande importância, colocados agora nos últimos 4 anos do curso. Também a língua portuguesa que nunca havia despertado o interesse dos reformadores passou a ser prestigiada tornando-a obrigatória nos exames preparatórios; os estudos literários foram limitados e as lições de desenho, música e ginástica, voltaram a ser obrigatórias. Foram criados os exames de admissão “com o objetivo de garantir os conhecimentos mínimos que os programas do ensino primário do primeiro grau autorizavam a esperar”.<sup>29</sup> Do exame de admissão constavam: ler, escrever corretamente, doutrina cristã, as quatro operações fundamentais da aritmética, o sistema decimal de pesos e medidas, as noções elementares de gramática portuguesa.

Foi Paulino Souza quem instituiu, no Pedro II, o sistema de exames finais por disciplina, realizados em momentos diferentes do curso, ao encerrar-se o estudo de cada matéria; essa medida, aliada à possibilidade de matrículas avulsas, transformou o Pedro II em um curso de preparatórios.

Sentindo o atraso e a ineficácia do ensino provincial, Paulino Souza propôs uma reforma na legislação, de modo a atender melhor à idéia de que tornava-se necessário melhorar o ensino. Nas províncias havia poucas escolas, mal aparelhadas, os professores eram pouco zelosos e mal remunerados, tudo isso fazia com que não houvesse progresso na instrução provincial. A solução por ele pensada seria atribuir às províncias a responsabilidade pelo ensino primário apenas, e obrigar o governo central a criar escolas secundárias nas províncias. Para ele a simples equiparação dos colégios provinciais ao Pedro II, não resolveria o problema da deficiência pedagógica das províncias.

O Colégio Pedro II passou por uma nova reforma, em 1876. Seu autor, José Bento da Cunha Figueiredo; extinguiu as matrículas avulsas. As matérias que não eram exigidas nos preparatórios, como as ciências físicas e matemáticas, passaram para os dois últimos anos; música e desenho continuaram obrigatórias e filosofia foi colocada no último ano. Desse modo ficavam favorecidos os exames parcelados, em prejuízo dos estudos mais amplos, seriados e regulares, necessários para formar uma base sólida para o curso superior.

Leôncio de Carvalho era um liberal e como tal partidário ferrenho da liberdade de ensino, introduzindo por isso a liberdade de frequência no Pedro II. Na nova concepção foi suprimido o

primeiro ano elementar e distribuídas as matérias do curso em sete anos. Ampliou os estudos literários com a inclusão do italiano e atribuiu grande importância aos estudos científicos, sendo projetadas instalações e material didático para o ensino das ciências. Pretendia enriquecer e vitalizar as escolas primárias e a partir da reforma do Pedro II, modificar e melhorar os estudos secundários em todo o país. Com a inclusão de italiano nos preparatórios de direito e de alemão e ciências naturais nos de medicina tentava ampliar e enriquecer, indiretamente, todo o ensino nacional. Essas medidas deveriam vigorar a partir de 1881, mas não chegou a acontecer; as matrículas avulsas e a liberdade de frequência comprometeram a reforma.

Conservando os exames vagos, as matrículas avulsas e os exames por disciplina, a reforma do Barão Homem de Melo, realizada em 1881 “manteve a desorganização vigente”<sup>30</sup>. Mas conferiu uma importância maior ao estudo da língua portuguesa, que passou a ser dada em todas as séries do curso, e restaurou o primeiro ano elementar. Incluiu higiene no programa e colocou o estudo de filosofia no 6º e 7º anos.

Com todos esses projetos de reforma pouca coisa realmente acontecia de novo no ensino brasileiro. Não houvera evolução entre os professores, os administradores, as famílias e muito menos entre os estudantes. Todos condenavam a insuficiência do ensino primário, a desorganização do secundário. Ferreira Viana achava curto o tempo da instrução secundária, para a amplitude do programa, enciclopédico. Condenava a insuficiência do ensino primário e mais ainda a deficiência de compêndios em português, que difundiu o uso de postilhas e o hábito de ditá-las em aula. Em 1883 Henrique Leal lamentava “a pobreza franciscana de nossa bibliografia de estudos secundários”. De alguma forma eram introduzidas pequenas mudanças, nos métodos de estudo, na ênfase cada vez maior dada às ciências e também na tentativa de usar mais a reflexão e a observação na aprendizagem, em substituição ao método jesuítico, especialmente mnemônico. Outras mudanças ocorriam pela atitude de alguns professores, diante da penetração das idéias científicas no Colégio Pedro II, quando Silvio Romero assumiu a cátedra de filosofia nesse colégio e defendia abertamente as idéias contrárias ao catolicismo, Carlos de Laet, propôs que os católicos fossem dispensados do estudo de filosofia, assim como os acatólicos haviam sido anteriormente dispensados do estudo de religião.

Cada dia acentuava-se a influência perniciosa dos exames parcelados no Colégio Pedro II, fazendo com que apenas um número reduzidíssimo de alunos chegasse ao 7º ano; a maioria interessada em chegar o mais rápido possível às academias, interrompia o curso para tentar a sorte nos exames. Em 1884 formaram-se apenas quatro bacharéis em letras.

Diante de tantas críticas e pelos resultados evidentes de uma prática tão perniciosa, o Barão de Cotegipe extinguiu as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio Pedro

II. Faltava a supressão dos exames finais por disciplina, introduzidos por Paulino Souza, mas os professores temiam que os alunos se afastassem de vez do colégio.

Já em 1884, Mamoré, reivindicando a extinção dos exames parcelados, exigia a eliminação desses exames finais por disciplina, que deveriam ser substituídos por um exame de madureza, o qual demonstraria não apenas o que o aluno acumulara de conhecimentos, mas especialmente a sua capacidade e maturidade para o desempenho dos cursos superiores. Em 1889 Ferreira Viana voltava ao assunto, reforçando-o com o argumento da necessidade de simultaneidade dos estudos para que os resultados obtidos fossem a “cultura do aluno”.

Diz Haidar:

“os projetos de reforma que postulavam essas medidas (a extinção dos exames parcelados e o estabelecimento do bacharelato como condição para o ingresso nas faculdades e o reconhecimento dos graus conferidos pelos colégios equiparados ao Pedro II) apresentados sob a égide dos Ministros Rodolfo Dantas e Mamoré, entretanto, foram definitivamente esquecidos na Câmara dos Deputados”<sup>31</sup>.

### **3.4 Agentes Educacionais Atuantes na Época**

O homem no seu nascimento e evolução recebe a influência de poderosas entidades, das quais ele é produto, e que são, portanto, co-responsáveis por seu desenvolvimento: ele nasce em uma família, vive em uma comunidade, é orientado para uma Igreja e está subordinado a um Estado. Assim, é, simultaneamente, membro de instituições diversas, dentro das quais age e interage.

Qual delas tem ascendência maior sobre o homem? A quem cabe o papel e o dever de educá-lo? Essa discussão tem atravessado séculos e cada sociedade aceita a preponderância de uma ou de outra, de acordo com as concepções que tem a respeito desse mesmo homem, com as características nacionais, os princípios religiosos e com o próprio sistema econômico.

Assim, nos países totalitários o Estado reivindica exclusivamente para si o direito de educar, nas democracias, cada um tem o direito de escolher como educar-se ou a seus dependentes: nas sociedades religiosas, a Igreja tem influência direta ou indireta no processo educativo, o que não acontece nas comunidades indiferentes ao problema religioso. O sistema econômico de uma sociedade também exerce grande força na determinação dos responsáveis pela educação: nos países

capitalistas o Estado dá apoio à iniciativa privada, enquanto um governo fascista controla todas as atividades educacionais.

Pertencendo a todas essas instituições, cada uma delas tem o direito de educá-lo, de acordo com seus objetivos; o homem integral é educado pela ação conjunta desses grupos e a eles deve ajustar-se. É um direito natural da família, criar, nutrir e educar os filhos, já que os geraram; o Estado tem o direito de educar, porque só assim pode promover o bem estar dos seus cidadãos, que é seu direito e obrigação; cabendo-lhe ainda o dever de proteger os direitos que a criança tem a um desenvolvimento educacional conveniente, quando os pais ou os tutores não podem prove-lo; assim também, a Igreja e a comunidade tem seus direitos, desde que os receberam como membros e devem esperar deles um comportamento adequado.

No Brasil a ação dessas agências tem sido feita de modo irregular e mais ou menos espontâneo e inconsciente, variando nos diferentes estágios de nossa evolução.

No período colonial a direção da educação e mentalidade das comunidades estiveram sob a exclusiva responsabilidade dos jesuítas. As famílias dos primeiros colonos não tinham interesse pela instrução; eram ignorantes, escravizadores, e não percebiam as vantagens da educação nem para suas famílias e muito menos para seus escravos. As outras ordens religiosas que vieram para o Brasil, eram omissas nesse terreno e os padres, na maioria ignorantes. O governo, absolutista e negativista, apoiava o monopólio dos jesuítas, dando-lhes terras e verbas reais para seus colégios. Com a expulsão dos jesuítas o Estado tomaria a si a responsabilidade pela educação, que passou a ser olhada como um dever do Estado, mas não tendo como realizá-la, foi obrigado a fazê-lo em colaboração com a Igreja, cuja influência continuou através dos capelães de engenho, dos “tios-padres” e, especialmente por intermédio do Seminário de Olinda, fundado em 1798, por Azeredo Coutinho.

No reinado de D. João e no Império a religião católica era a religião oficial do Estado e seu ensino era obrigatório nas escolas, até 1879, quando os acatólicos foram dispensados do seu estudo, que era matéria exigida nos preparatórios. Assim, a ação educadora da Igreja, foi muito grande em todo o desenvolvimento da sociedade brasileira, nunca se omitindo no campo da instrução, seja criando escolas, seja dirigindo-as a pedido do governo ou de particulares, ou mesmo através da pregação e do convívio social com as famílias e especialmente com os governos.

Como foi visto acima, no período colonial, o Estado foi omissos, no plano educacional. Apoiava o trabalho dos jesuítas, simplesmente. Para a Metrópole a educação era apenas um meio de submissão e domínio político e os jesuítas eram o expediente de que se serviam para atingir seus objetivos. Sua interferência direta, na educação, verificou-se apenas com a criação da Escola de Artilharia e Arquitetura, na Bahia, em 1690 e uma aula de artilharia, no Rio de Janeiro, em 1738.

Fora isso, fez sentir sua repressão à idéia jesuítica de criação de uma universidade e quando mandou fechar a primeira impressora aqui instalada. Para ter-se uma idéia do desinteresse ou incompetência do governo colonial, sobre esse assunto, basta verificar que, somente decorridos 13 anos da expulsão dos jesuítas, foram criadas as primeiras aulas régias e não antes de 1799, iniciou-se a fiscalização dessas escolas, isto é, trinta e nove anos depois.

Com a chegada de D. João a ação do governo foi eficiente na criação de escolas superiores, museus bibliotecas, jardim botânico, academias militares e de marinha. Mas não houve nenhum incentivo ao ensino primário e às aulas avulsas de latim, retórica, filosofia e grego, era tudo o que constituía o ensino secundário. O plano de ensino integral de Gastão Stockler, não passou de um desejo. Como os interesses de D. João eram de utilidade prática e imediatamente ligadas à sua segurança e bem estar, as medidas desenvolvimentistas em educação, limitavam-se ao Rio de Janeiro e à Bahia, o resto da colônia permaneceu no mesmo atraso.

Com a Independência e a vitória dos liberais, era esperada uma “orientação nova na política educacional”, sob a influência dos ideais da revolução francesa, que motivavam os liberais. Também o desenvolvimento do espírito nacional levava a esperar-se algo de novo nesse terreno, pois agora os problemas do país eram olhados com uma nova visão. As elites cultas viam pela primeira vez a educação como base para um sistema eletivo; era necessário organizá-la então e muitos foram os debates realizados nas reuniões da constituinte de 1823, mas o único resultado foi a Lei de 20 de outubro de 1823 que “aboliu os privilégios do Estado para dar instrução inscrevendo o princípio da liberdade de ensino sem restrições”<sup>32</sup>.

A lei de 1827 autorizava a criação de escolas de primeiras letras em todas as províncias, cidades, vilas e lugarejos, mas o Estado mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no País. Diante dessas dificuldades os partidários da descentralização consideravam que essa seria a solução: divididas as competências seria mais fácil resolver os problemas. Mas os resultados foram nulos; as províncias sem recursos, os presidentes mais interessados em politizar do que em administrar, não conseguiram impulsionar o ensino público e o país crescia com uma enorme massa de analfabetos. Em 1835, apenas um ano após a descentralização, já era aceita a idéia de que o Centro devia fixar diretrizes para todo o país, embora muitos não admitiessem a criação de estabelecimentos gerais nas Províncias. O projeto Couto Ferraz de 1851, que reformava o ensino primário e secundário, incluía a criação de um órgão técnico-administrativo, que supervisionasse e orientasse todo o ensino na Côrte, ao mesmo tempo que enviava às Províncias comissões para verificar o progresso do ensino.

O projeto João Alfredo, apresentado em 1874 e discutido em 1875 “autorizava o governo a promover e auxiliar o desenvolvimento da instrução nas Províncias”<sup>33</sup> onde a criação de escolas profissionais seria mantido por um imposto do governo central. Determinava ainda subsidiar as

escolas secundárias que se equiparassem ao Pedro II e a fundar e auxiliar em qualquer ponto do Império, bibliotecas populares e criar bibliotecas e museus, onde houvessem escolas normais.

A proposta de João Alfredo não passou de projeto, mas em 1879, o Decreto de 19 de abril, previa a participação do Poder Geral no desenvolvimento da instrução na províncias; autorizava o governo a subvencionar escolas particulares em locais afastados das escolas públicas, criar escolas normais e cursos para adultos analfabetos e criar ou auxiliar escolas profissionais.

A emenda Cunha Leitão ao projeto João Alfredo estendia a todo o país a obrigatoriedade do ensino elementar e dispensava os filhos protestantes que freqüentassem escolas públicas do ensino da religião do Estado e quaisquer atos religiosos nelas praticados.

A nota máxima do governo imperial como agência educacional foi a criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, do Colégio Pedro II e da Escola Normal da Côrte. O grande número de projetos de reformas, de criação de instituições educacionais, de organização de um sistema nacional de educação, não passavam de planos, que os deputados engavetavam e, muitos decretos levavam até dez anos para serem cumpridos e mesmo assim, parcialmente.

O parecer de Rui Barbosa sobre a reforma de Leôncio de Carvalho, entre outras atribuições consignadas ao governo central, autorizava-o a subsidiar as escolas normais fundadas pelos governos provinciais, e criar nas Províncias escolas de arte aplicadas à indústria, de acordo com a indústria ou indústrias dominantes. Ainda em 1882, Almeida Oliveira propunha o seguinte: “o Estado contribuirá com a metade das despesas que as Províncias fizerem a bem do ensino público, superior ou inferior, uma vez que elas o organizem e ministrem de acordo com esta lei<sup>34</sup>. Mas em 1883, no Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, era negado ao Centro o direito de criar estabelecimentos de ensino nas Províncias.

Apesar do descaso do governo, os intelectuais, a elite esclarecida e consciente do valor da educação continuava a batalhar por uma ação mais efetiva do governo no campo da instrução. Rodolfo Dantas dizia: “O Estado não tem o direito de ser indiferente em relação ao cultivo da inteligência popular” e para Cunha Leitão, era, por sua natureza, o assunto mais merecedor da previdente e criteriosa atenção do Estado, a “instrução do povo e a educação nacional”. Mesmo Tavares Bastos achava que, naquele momento, não era possível prescindir da ação governamental: a criação de escolas gerais nas Províncias seria a solução para o problema do ensino brasileiro. Também Pereira Barreto considerava indispensável, dentro da situação vigente, o concurso da instrução dada pelo Estado que, “embora módica, mutilada e falsa” era, ainda assim, superior ao ensino dado pela Igreja e, pedia a criação de um sistema positivo de educação nacional.

Pelo anteriormente exposto observa-se que, na colônia, a grande realizadora da educação no Brasil foi a Igreja católica, através dos jesuítas. O Estado colocou-se sempre em papel secundário,

ora como apoiador, ora como incentivador, mas sem assumir sua obrigação em relação ao ensino. Suas incursões no ensino superior foram limitadas, nunca se atrevendo criar uma universidade; o ensino elementar, que pretendeu monopolizar em determinado momento, não chegou a atingir níveis satisfatórios, sendo obrigado pelas circunstâncias, a abrir mão dessa exclusividade. Mas foi no nível secundário que se fez sentir com maior intensidade sua negligência e omissão, deixando à iniciativa particular quase toda a ação nesse terreno.

Assim, ao empreendimento privado coube desenvolver o ensino no império, nos níveis primário e secundário. Já nos fins do período colonial e até vários anos após a independência, seu processamento realizava-se sem qualquer interferência governamental. O Decreto de 21 de junho de 1821, das Côrtes portuguesas permitia a “qualquer um ter escola aberta de primeiras letras, sem dependência de exames ou de qualquer licença”. Estava assegurada, por essa disposição, completa liberdade ao ensino particular, a qual foi reafirmada, no início do império pela lei de outubro de 1823, que aplicava o disposto no decreto de 1821. A Constituição de 1824 colocava restrições a todas as atividades particulares proibindo-lhes a “oposição aos costumes públicos, à segurança e à saúde dos cidadãos”. O cumprimento dessas determinações foi cobrado em todos os setores da iniciativa privada, exceto no da educação.

Essa falta de controle levaria naturalmente a abusos e em tal extensão aconteceram que começaram a despertar a atenção e o interesse de alguns políticos e pessoas mais esclarecidas que, tentaram, a partir de então, fazer com que o governo tomasse providência nesse setor. Até 1837 a falta de fiscalização era absoluta e, o Ministro Alves Branco inquirido a respeito, respondeu que, embora discordasse dela, a explicava como uma decisão do governo de não interferir, no que considerava dever estrito da família: zelar pela instrução dos filhos.

Essa explicação levou Bernardo Pereira de Vasconcelos a acusar o governo de indiferença pelo ensino, pois que o mesmo desconhecia até o número de estabelecimentos particulares em funcionamento. Tal descuido, dizia ele, permitira que essas escolas se houvessem transformado em “estabelecimentos industriais”, cujos prospectos mostravam os diretores como indivíduos desvelados, a quem “só o amor da pátria movia a tomar a si tão laboriosa tarefa, mas que na realidade só tinham em mira ganhar dinheiro”<sup>35</sup>. Afirmava a necessidade de serem criadas escolas públicas, que não objetivassem apenas especular e ganhar dinheiro com o ensino e servissem de modelo aos particulares. Foram essas idéias que o levaram a criar, no mesmo ano de 1837, o Colégio Pedro II como um exemplar a ser seguido; era então Ministro e Secretário da Justiça e interino do Império. O Colégio Pedro II era oficializado apenas pedagógica e administrativamente, era pago tanto por alunos internos quanto externos.

Diante da situação do ensino o deputado Paulo Barbosa fez uma proposição para que se exigisse, aos interessados em ensinar, um exame da habilitação, a qual não foi sequer discutida. Também não despertou o interesse da Assembléia o projeto que Justiniano José da Rocha apresentou para regulamentação da liberdade de ensino.

Na opinião de Haidar, essas reclamações e projetos não eram levadas em consideração, porque a pretensão da Assembléia era criar uma Universidade, entendida como um órgão que seria encarregado não só da instrução superior em todo o Império, como do ensino primário e médio do Município da Côrte. Esse projeto de Universidade que fora aprovado pela Constituinte de 23 e com ela se dissolvera, voltara com o movimento de centralização das Províncias, e ainda com a função de fiscalizar o ensino primário e médio da capital.

Uma Universidade concebida nesses termos era uma idéia simpática aos liberais, mas eles defendiam a necessidade de fiscalizar o ensino particular. Coerente com esse pensamento a Comissão de Instrução da Câmara, constituída por Tôrres Homem, Dias de Carvalho e Domingos Gonçalves de Magalhães, todos liberais, reivindicava a criação de um órgão que supervisionasse o ensino público e particular na capital, a fiscalização das atividades privadas no ensino e a fixação de normas para a liberdade de ensinar. Fundamentando sua proposta Tôrres Homem dizia que havia restrições sobre todas as liberdades concedidas pelo Estado, visando o bem público e indagava:

“só se conservaria solta de qualquer restrição a liberdade de ensino, ficando o caminho largamente aberto às especulações mercantis sobre a educação da juventude brasileira?” E continuava:

“só gozaria deste privilégio a liberdade de todas a mais perigosa, a que se exerce sobre o assunto mais melindroso e importante, a que modela o espírito e o coração das novas gerações, a que decide dos seus destinos futuros, aquela consequentemente onde o mal tem consequências mais duráveis e profundas, porque ataca e arruína os alicerces mesmo da sociedade?”<sup>36</sup>.

Reclamações semelhantes eram feitas por Morais Sarmiento, outro liberal, que admitia ser legítima e necessária a interferência do Estado no campo da Educação, fixando normas para o exercício da liberdade de ensinar. De acordo com ele ninguém poderia ensinar sem uma licença prévia do governo, que a daria mediante provas de aptidão profissional e moralidade. O governo poderia ainda fechar escolas onde não fossem observadas essas determinações e exigir mapas de matrículas, frequência e aproveitamento de alunos.

A partir de 1851, liberais e conservadores cerraram fileiras em defesa de leis que limitassem ou disciplinassem a iniciativa particular no plano do ensino. O estado geral da instrução particular nessa época é bem mostrado por um relatório de Justiniano José da Rocha que intentou fazer um



levantamento do ensino particular e público. As informações obtidas não lhe permitiram ter uma visão muito completa, porque os diretores das escolas particulares muitas vezes se negavam a fornecê-las, desde que não estavam sob nenhuma lei, também porque era tão grande o número de escolas que não seria possível inspecioná-las todas. Nesse trabalho ele encontrou alguns estabelecimentos privados “d’alguma consideração e nomeada, bem organizados e que dedicadamente procuram dar conta da educação da mocidade”<sup>37</sup> e quase todos eles recebiam crianças pobres, como internas ou externas, gratuitamente. O currículo limitava-se às disciplinas dos preparatórios e não se ensinava português nesses colégios, fato que muito o entristeceu; na maioria eram dirigidos por estrangeiros. Cingindo-se ao treinamento para os preparatórios os colégios procuravam dar, o mais rápido possível as disciplinas, a fim de que os alunos mais cedo chegassem às academias. Isso prejudicava a qualidade do ensino e também os colégios melhores, porque, devido à extrema facilidade dos preparatórios, os colégios pouco cuidadosos também conseguiam aprovar seus alunos.

Nesse mesmo ano Justiniano José da Rocha e Couto Ferraz apresentaram um projeto de reforma do ensino que incluía entre seus dispositivos a criação de um organismo técnico-administrativo, que supervisionasse as escolas públicas e particulares da capital. O projeto foi transformado em lei, mas só foi aplicado em 1854, quando Couto Ferraz era Ministro. Criado o órgão com o nome da Inspeção Geral da Instrução pública, teve como primeiro diretor Euzébio de Queiroz. Pelo decreto, todos os professores e diretores deveriam submeter-se às provas de capacidade e moralidade e para isso foram chamados, tendo sido aprovados 31 dos 50 que foram examinados. Muitos não compareceram ao exame. A fiscalização passou a ser rigorosa e muitos colégios foram fechados, pois não ofereciam o mínimo das condições exigidas.

Entretanto, esse rigor não pretendia prejudicar a iniciativa particular, mas ao contrário, ajudá-la a melhorar a aperfeiçoar o seu trabalho. Couto Ferraz acredita no empreendimento privado, achava mesmo que os colégios particulares eram melhores do que os públicos, porque aqueles eram motivados pelo lucro e pela competição e estes sofriam os prejuízos da vitaliciedade dos professores e do pagamento em forma de anuidade, em lugar de ser por número de alunos. Ele pretendia fortalecer a rede particular para assim desoficializar o ensino, que era oneroso para o Estado e cuja qualidade e rendimento não satisfazia. Assim foi iniciada por ele a subvenção das escolas particulares, sob a forma de “uma gratificação razoável”, dada pelo governo aos estabelecimentos e professores que admitissem gratuitamente alunos pobres. Essa medida permitiria aos poucos substituir e eliminar as escolas públicas.

A fiscalização governamental não prejudicou o desenvolvimento e crescimento quantitativo do ensino particular, diz Haidar, pelo contrário serviu de estímulo àqueles interessados em fazer um

bom trabalho, que assim sentiam-se seguros contra a concorrência dos simples especuladores. Durante os anos que Euzébio de Queiroz foi Inspetor Geral as normas desse regulamento foram aplicadas rigorosamente, submetendo quase todos os professores aos exames de capacidade e moralidade e obtendo que os delegados fizessem uma fiscalização razoável; estimulava também os donos de colégios, publicando os nomes daqueles que conseguiam aprovar maior número de alunos, aprovações que eram valorizadas pelas normas que baixara sobre os exames preparatórios e que eram rigorosas.

Tudo isso estimulava o aprimoramento da educação privada na capital, fazendo até com que alguns diretores de colégio fossem à Europa, observar novos métodos, que poderiam ser aplicados no Brasil.

Entretanto, a melhoria verificada no ensino particular na Côrte não ocorreu nas Províncias. Quando foram baixadas as normas de Couto Ferraz as Províncias criaram ou reorganizaram sistemas administrativos, que lhes permitissem desenvolver a instrução pública e supervisionar a iniciativa privada, procurando seguir o modelo da capital. Mas na maioria delas essas disposições não foram aplicadas e a “inoperância da fiscalização e a crença de que a total liberdade de abrir escolas favoreceria a expansão do já pujante ensino particular, cujo desenvolvimento devia cobrir as lacunas do precário sistema provincial, acabaram por consagrar, primeiro de fato e depois de direito, na maioria das Províncias, a completa liberdade de ensino primário e médio”<sup>38</sup>.

Os liceus provinciais, prejudicados pela não validade, perante as academias imperiais, dos exames que neles se realizavam, viam cada dia diminuir o número de alunos que os procuravam; ao lado disso a falta de emulação tornava os professores desinteressados e apáticos e o ensino se deteriorava cada vez mais assumindo as características de oneroso e improdutivo. Havia a acrescentar o fato de que os candidatos às academias e suas famílias estavam mais interessados em chegar cedo a ela do que em aprender e isso os levava aos colégios particulares, que davam um adestramento mais rápido.

Diante da precariedade da situação os governos provinciais preferiram fazer acordos com os particulares, subvencionando a educação gratuita de crianças pobres, incorporando cadeiras públicas às escolas privadas e ainda fazendo contratos para criação e administração de escolas, os quais as ajudariam a ampliar seu campo de ação e melhorar o trabalho. Desse modo era necessário que houvesse uma maior abertura dos particulares. O movimento de liberação do ensino provincial foi iniciado em São Paulo, que em 1868, permitiu que as empresas privadas assumissem inteiramente o ensino secundário; essa atitude estimulava as outras Províncias a fazerem o mesmo, o que aconteceu até o fim da década de 70, exceto no município da Côrte.

Como foi visto antes, os conservadores haviam aderido às idéias liberais no que se referia ao controle do ensino particular, pelo Estado. Quando os liberais assumiram o poder em 1862, os radicais dessa ala desejavam medidas fortes, que marcassem bem as diferenças entre os dois partidos. Entre outras providências exigidas estava a da completa liberdade de ensino. Imediatamente surgiram posições contrárias e favoráveis à idéia, em ambos os partidos. Vejamos alguns destaques:

– Liberato Barroso era um liberal radical e de acordo com isso, para ele o monopólio do ensino era um atentado, qualquer que fosse o nível. O Estado monopolizara o ensino superior e ele se dispôs a lutar por sua liberdade, levando à Assembléia Geral essa questão. “É sobretudo na instrução superior que deve ter uma aplicação mais vasta o princípio da liberdade de ensino”, dizia ele. Para realizar sua idéia decretou novos estatutos para as faculdades de direito e medicina, que entretanto não vigoraram. Não interferia na área do ensino médio, porque acreditava ser a iniciativa particular, suficiente para expandi-lo e aperfeiçoá-lo. Para isso bastaria libertar o ensino privado a ampliar o ensino público, laico e gratuito. Quando o Estado não pode sozinho atender às necessidades do ensino, “limitar a atividade privada é prescrever a ignorância”<sup>39</sup>. Reconhecia entretanto que o Estado tinha o direito de exigir que os professores fossem qualificados, e a obrigação de ser rigorosamente imparcial nos exames preparatórios. Para ele o ensino particular era superior ao público, tanto que aquele prosperava, enquanto este definhava, com grandes despesas e poucos resultados.

– Também o Inspetor Geral desse período, Joaquim Caetano da Silva, batalhava pela liberdade de ensino na área primária e média, mostrando que o magistério particular prosperava, apesar das leis e que, se elas não existissem maior seria o seu sucesso. Os números por ele apresentados em relatório, de alunos matriculados em escolas públicas, eram irrisórios em relação à procura das escolas particulares, e isso fazia com que o ensino público se tornasse caríssimo, enquanto o ensino particular era sem ônus para o Estado.

Ainda na década de 60 foram apresentados dois projetos para tornar o ensino totalmente livre; seus autores foram Felício dos Santos e o Senador Dantas. O projeto do Senador Dantas instituiu “a liberdade de abrir escolas, de qualquer nível, independente de licença prévia do governo, conferia aos estabelecimentos particulares o direito de decidir quanto às matérias do ensino literário e consagrava explicitamente a liberdade de ensinar crenças religiosas cristãs, diversas da religião do Estado”<sup>40</sup>. A proposição de Felício dos Santos nem foi discutida e a do Senador Dantas só o foi alguns anos mais tarde.

A grande expansão do ensino particular secundário fez com que, novamente os conservadores se voltassem para a questão, agora a favor da liberdade de ensino. O Ministro

Paulino Souza, conservador, continuava apoiando as reformas de 1854, mas achava que o ensino superior poderia haver uma abertura. Se os candidatos tivessem habilitados nas disciplinas das profissões que pretendiam seguir, não importava onde eles as houvessem aprendido.

Outro conservador que defendeu com entusiasmo maiores oportunidades para o empreendimento privado foi João Alfredo. Para ele, os professores não deveriam submeter-se a exames, pois essa exigência impedia o desenvolvimento da instrução. Os pais seriam os responsáveis pela vigilância dos professores, porque eram os mais interessados, e os exames, no máximo, provariam que o professor sabia alguma coisa, nunca que pudesse ensinar. Seu projeto que previa a extinção desses exames, foi aprovado pela Comissão de Instrução Pública, mas a Câmara o esqueceu, como aos outros e às emendas que Cunha Leitão aditara, nas quais defendia a liberdade de ensino em todos os níveis, em todo o território nacional e a liberdade de crença. A liberdade de ensino facilitaria a abertura de escolas e a obrigatoriedade faria com que fosse frequentadas.

Esse projeto foi atacado por Cunha Figueiredo, conservador radical, cujos argumentos mostravam que o governo inteferia em tudo, até nos lares, procurando corrigir o mal e preveni-lo. “Mas quando se tratava do ensino, da educação, de que tanto depende a regeneração dos costumes e a felicidade pública, o governo não exige previamente nenhuma condição a não ser a folha corrida. Contenta-se em indagar depois se as condições de moralidade foram preenchidas”<sup>41</sup>.

O assunto voltou a ser discutido em 1879, quando era Ministro Leôncio de Carvalho, que decretou ad referendum do legislativo, a liberdade de ensino na capital. Ele acreditava na força da iniciativa privada e estabelecia total liberdade para a abertura de escolas e cursos, permitia, mediante certas condições, que os particulares conferissem graus acadêmicos e àqueles equiparados ao Pedro II, o direito de dar o bacharelato em letras e artes, com a consequente vantagem de acesso às academias, sem novos exames. Esse projeto renovador e audacioso foi suspenso no que dependia do legislativo e pouca coisa foi realmente aplicado permanecendo mais ou menos o quadro anterior.

Mas embora a lei não estabelecesse a liberdade de ensino na Côrte ela existia de fato, através da falta de fiscalização, da facilidade com que eram dispensados os exames de habilitação e as concessões feitas pelas autoridades, que também eram defensoras da idéia. A própria expansão do ensino particular era o argumento mais forte para sua liberação, pois no nível secundário ele dominava em todo o país, o que para muitos era prova de sua eficiência e vantagens.

Segundo Fernando de Azevedo a causa principal do desenvolvimento da rede particular de ensino médio foram os exames de preparatórios. O fato dos liceus provinciais não conferirem graus os igualava com os particulares, que evoluíram mais porque podiam concorrer uns com os outros, lutando para firmar-se e conquistar mais alunos. São suas palavras: “os exames preparatórios inauguram um período brilhante dos estudos propedêuticos”, substituindo o ensino provincial “por

uma floração de institutos fora da pressão direta do Estado e que tornando-se rivais e disputavam a primazia na reputação, pela eficiência dos mesmos e cujo papel foi de assegurar a continuidade e o progresso dos estudos de humanidades no País”<sup>42</sup>.

A seu ver, o apogeu do ensino particular no Império deu-se no período de 1860 a 1890, quando surgiram muitas instituições que considera modelares. Sem essa base dos estudos propedêuticos as Faculdades Imperiais não teriam alcançados seus objetivos, acrescenta.

A rivalidade e a concorrência entre os colégios fazia com que procurassem novas técnicas de ensino, ao mesmo tempo que o modernizavam com a introdução do estudo de línguas modernas e das ciências. Muitos aboliram logo os castigos corporais e alguns deles chegavam a ter excelentes aparelhamentos, como o Colégio Aquino, do Rio de Janeiro, cujo laboratório de física era melhor que o da Faculdade de Medicina<sup>43</sup>.

João Pedro de Aquino foi o fundador desse colégio que prestou serviços relevantes no Rio de Janeiro que lhe valeram até a comenda de Cavaleiro da Ordem da Rosa. Outro que se destacou pela contribuição valiosa foi Joaquim Menezes de Vieira, que além de fundar o Colégio Vieira criou cursos aos domingos para operários e escrevia obras pedagógicas, que colaboravam para a renovação pedagógica no país.

Convém ressaltar o fundador dos Colégios Abílio, na Bahia, Rio de Janeiro e Barbacena, o Barão de Macahubas, “que distribuía gratuitamente pelas escolas públicas e particulares, dos quatro cantos do Império, centenas de milhares de seus livros de leitura, de suas gramáticas e demais obras didáticas que compuzera ou traduzira”<sup>44</sup>.

As ordens religiosas também deram grande contribuição, continuando a origem eclesiástica da educação no Brasil. O Colégio Caraça foi reaberto pelos lazaristas e junto com o Seminário de Mariana, formou a maior força da instrução secundária em Minas Gerais. Os jesuítas voltaram em 1842 e fundaram vários colégios, entre eles, um seminário em Pernambuco. Também colaboraram os protestantes, destacando-se a Escola Americana, fundada em 1870 e o Colégio Piracicabano, ambos em São Paulo; e o Colégio Americano em Porto Alegre.

Foi ainda a iniciativa particular responsável pela criação dos primeiros jardins de infância, pelo método Froebel, pela abertura da primeira Escola Normal e pela extensão do ensino às meninas. Em 1887 a Escola Americana inaugurou um Curso de grau médio para os dois sexos e depois foi instalada uma cadeira de formação pedagógica para as moças que quisessem dedicar-se ao magistério.

Em 1878 o Colégio Progresso, fundado por Eleanor Leslie Hentz, e organizado em moldes americanos, dava instrução completa às meninas. Em 1876, o jornalista Rangel Pestana e sua mulher Damiana, abriram um curso de seis anos para a educação feminina, mas dois anos depois

teve que reformular o programa, porque era considerado demasiadamente avançado e não recebera aprovação das famílias, que não matriculavam as filhas nesse instituto. Haidar cita expressão de Monitor Católico, jornal da época: “ele pretendia dar à mulher uma educação livre”, esse modernismo exagerado levou o colégio à falência.

Ao lado desses estabelecimentos privados e remunerados, várias instituições mantinham cursos e colégios gratuitos, alguns deles noturnos. Destacamos com Haidar, a Sociedade Propagadora de Belas Artes, criando o Imperial Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, com o objetivo de alfabetizar e profissionalizar adultos. Em 1881, essa escola tinha 1341 alunos matriculados.

A Sociedade Propagadora de Instrução Popular, fundada por Leôncio de Carvalho, inaugurou o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Seu propósito estava definido em suas palavras: “é preciso ministrar ao povo, gratuitamente, os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias”<sup>45</sup>.

Na Côrte ofereceriam ensino gratuito, sem qualquer ônus para o Estado, o Colégio do Mosteiro de São Bento, com curso primário e secundário, e o Liceu Literário Português, fundado por uma associação de portugueses beneméritos. Este liceu dava também instrução primária e secundária, aberta a adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade.

A primeira Escola Normal deste país, foi criada pela iniciativa particular, em 1874 e só em 1880 foi instalada a Escola Normal da Côrte.

### **3.5 Os Princípios que Orientavam o Ensino e as Reformas**

Necessariamente fundamentado em idéias filosóficas, todo sistema de ensino é sempre o reflexo de uma concepção a respeito do homem, da sua natureza, sua vida, origem e fim. Quando mudam os conceitos a respeito desses valores, modificam-se igualmente as idéias que orientamos regimes educacionais. Foi o pensamento que o homem é apenas um animal social que levou à educação socialista; considerar o homem uma peça ou instrumento da nação conduziu à educação nacionalista, etc.

Para DE Hovre, a filosofia é um poder central, porque influencia sobretudo uma pedagogia. De acordo com esse autor, a escola não em movimento próprio, não é uma força criadora; ela é conservadora, transmite o que está pronto pela tradição, porque as doutrinas de educação não tem movimento próprio. Quem opera as transformações é o pensador, que está dentro ou fora da

pedagoga e lança os fundamentos da educação. Somente quando ligada a uma filosofia, qualquer sistema de ensino pode ser eficaz e profundo.

Quem escolhe uma filosofia de vida, elege sempre uma forma de educação e, mesmo quando não define essa preferência já a fez e, afirma Leif, da pior maneira possível: optou pela omissão, pela indiferença, pelo utilitarismo acanhado ou preconceito social.

Sendo os sistemas pedagógicos, como vimos, determinados pelas preferências de modos de vida, fica claro que, as diferenças nacionais, a religião, os sistemas econômicos, os costumes e muitos outros fatores, vão condicionar essas predileções. Assim, nos países religiosos há interferência das igrejas no processo educacional; nos sistemas de economia privada ou coletiva, a iniciativa particular e o Estado assumem posições diferentes em relação ao problema.

Consequentemente, no Brasil, os vários períodos evolutivos, pelos quais passaram nossas instituições educacionais, foram marcados tanto pelas concepções dos indivíduos ou entidades que as promoveram, como pelos objetivos próximos ou remotos, que pretendiam alcançar.

Analisando a educação da fase colonial brasileira que, como já se viu, foi quase exclusivamente realizada pelos jesuítas, pode-se observar uma multiplicidade de aspectos, embora o objetivo geral e final desse trabalho fosse a salvação das almas dos gentios e do povo da colônia, de acordo com as diretrizes iniciais, em moldes da cavalaria medieval, pois Inácio de Loyola fundou uma ordem de Cavaleiros de Cristo, para defesa do dogma da fé. O sentido moral da educação jesuítica era dado pela religião: toda formação escolar devia preparar para compreender e pensar o dogma, sobretudo através da interpretação dos Padres da Igreja, tão autorizados nesse tempo quanto as próprias Escrituras Sagradas.

Sendo uma preparação para a outra vida, para a felicidade eterna com Deus, não levava em consideração os valores terrenos, privilegiando os valores espirituais e morais que deviam formar o cavaleiro católico, defensor da fé. O homem era um prisioneiro da terra, para salvar-se necessitava libertar-se do corpo; a instrução e a formação de bons hábitos o ajudariam nesse trabalho de salvação. Para salvar a alma deve sacrificar o corpo, mortificar-se, obedecer, ser humilde e submisso. Era essa a filosofia que orientava a educação dada pelos jesuítas; os brasileiros eram ensinados a temer a Deus, obedecer às autoridades, jamais discutir ou contestar uma verdade afirmada por um superior. Um método de pura e simples aceitação das coisas, anulando a criatividade e o pensamento independente. No dizer de Fernando de Azevedo os jesuítas pretenderam ser humanistas, mas fizeram do humanismo apenas uma retórica vazia e formalística: “perfeitos letrados saíram dos colégios, mas também muito frequentemente homens submissos, de originalidade e personalidade embotadas.”<sup>46</sup> O cuidado dos jesuítas foi formar o homem da

sociedade, desde cedo azevado a dobrar-se às opiniões de seu meio, acostumado a manifestar respeito aos poderes estabelecidos: religião, monarquia, hierarquia social.

Uma outra característica que pode ser apontada é o escolasticismo: a defesa do dogma religiosos pelo uso da razão, exigindo uma disciplina intelectual rigorosa e refinada. As disputas escolásticas, as defesas de tese, as dissertações de colégio eram os métodos usados no aprimoramento da instrução intelectual. Nenhuma preocupação com o corpo, com o progresso material individual.

Na concepção medieval, o Estado não era considerado no processo educativo, nem como responsável, nem como beneficiário, razão pela qual o governo brasileiro colonial não se interessava pela educação, já que era formado nos mesmos princípios; limitava-se a fornecer meios para que os encarregados da educação-salvação a realizassem eficientemente. A ação direta do governo só se fez sentir, para criar as escolas onde ensinassem artilharia, para defesa da colônia, ou para obstar a criação da universidade e da imprensa, que poderiam vir a ser focos de libertação dos colonos.

Os jesuitas se esforçaram para criar uma “cultura de elite”; essa idéia fixou-se tão fortemente que continuou por muito tempo, como uma cultura de elite que o povo não assimilou, nem poderia assimilar. Era mais fácil dirigir uma elite do que uma maioria; se a classe dirigente recebia seus princípios e ideais, evidentemente agiria de acordo com elas, assegurando a hegemonia e a transmissão dessas doutrinas às gerações futuras. Assim, indiretamente, eles exerciam o governo do país, pois orientavam intelectual e moralmente aqueles que detinham o poder.

A predileção pelos estudos clássicos e literários, desenvolveu na colônia o desprezo pelas profissões técnicas e utilitárias. Nas escolas não se ensinavam técnicas lucrativas aos rapazes; os trabalhos a que elas conduziram eram trabalhos para escravos. Não era portanto uma educação popular, mas eminentemente clássica, como já se tem frizado várias vezes. Assim, como não tinham interesses técnicos ou artísticos, também deixavam de lado as atividades científicas. A Companhia só formou clérigos, letrados, cronistas, historiadores, nenhum se destacou como artista ou cientista.

Sendo a Companhia de Jesus uma instituição internacional, não poderia realizar no Brasil algo que se parecesse com uma cultura nacionalista. Para Fernando de Azevedo, os jesuitas usaram a cultura como instrumento de dominação. Eles foram “puros agentes de desintegração dos valores nativos.”<sup>47</sup> Enquanto destruíam a cultura nativa procuravam firmar e manter intocada a civilização ibérica, que estava ameaçada de dissolução sob as influências negra e indígena, assim como a defendiam dos ataques franceses e holandeses.

Na educação colonial não se desenvolvia o espírito crítico; o jesuíta era o restaurador do dogma, da autoridade e não acreditava na eficácia e valor da liberdade. Esse sistema, que não



permitia a crítica, nem a criatividade, evidentemente não favorecia o aparecimento de personalidade livres, capazes de assumir a direção de uma nova estrutura. Mesmo que se mudassem os métodos, permaneceria o espírito inculcado por eles; embora houvesse uma substituição nas instituições, as mentalidades não se libertariam da submissão, do medo à autoridade, da incapacidade de decisão e autonomia para governar-se. Por muito tempo ainda estariam necessitados do apoio de algo ou de alguém, buscando um modelo para imitar, porque não lhes tinha sido permitido aprender a descobrir pela análise, suas diferenças e preferências, e moldar, de acordo com elas, o sistema político ou educacional que lhes conviesse. Assim, na primeira possibilidade de reforma, no Império, imitaram imediatamente o método usado na Inglaterra, sem verificação prévia de sua eficiência.

Quando se tratou da reforma pombalina foi mostrado que os objetivos do Marquês de Pombal ao realizá-la, tinha como objetivo precípua a eliminação total dos jesuitas, a implantação do ensino das ciências, uma tentativa de abertura para a modernização do ensino. Mas sua tentativa foi frustrada, pois embora destruísse o sistema material inaciano, não construiu durante muitos anos, algo que o substituísse ou neutralizasse, e não poderia, como uma simples lei, suprimir sentimentos, ideais, caracteres, uma cultura enfim, construída em dois séculos e a qual se apoiava especialmente na emoção, no sentimento, na crença e não desenvolvera no povo brasileiro condições de analisar a situação e verificar que era importante e fundamental mudar para algo mais novo e construtivo, de descobrir o atraso em que estava, em relação ao resto do mundo. Foi um ato de puro despotismo político, cujos resultados foram muito pequenos e que atrasaram durante anos o desenvolvimento cultural do país.

As aulas régias criadas posteriormente, não trouxeram nada de novo para a educação brasileira. As mesmas aulas de latim, grego, hebraico e retórica dos jesuitas, os mesmos métodos; a ignorância dos novos mestres e os resíduos da educação inaciana, malograram o novo espírito filosófico e científico, que se pretendia inaugurar. Foi a reforma de Pombal que impediu o projeto jesuítico de uma universidade brasileira e nenhuma foi criada por ele. Não havia, parece, um real interesse no desenvolvimento da cultura e da instrução na Colônia; talvez o objetivo fosse exatamente obstar que isso acontecesse em grandes proporções, ameaçando a supremacia da metrópole e estabelecendo uma concorrência que fatalmente seria desfavorável ao Reino, tanto pela extensão quanto pelas riquezas da colônia. Com cientistas, técnicos e sábios que desenvolvessem essas riquezas, com pensadores capazes de conduzir as multidões, a colônia poderia facilmente descobrir seu potencial e procurar tornar-se autônoma.

As idéias de Pombal, antes da vinda da família real, só repercutiram no Seminário de Olinda, fundado em 1800, por Azeredo Coutinho, que tinha sido educado na Universidade de

Coimbra. Pelos métodos novos, pela estrutura do ensino e, especialmente, pela abertura às idéias científicas e liberais, ele rompia com o ensino literário e retórico dos jesuítas. Abria um horizonte novo, onde a discussão, o exercício da crítica, o debate das idéias, permitiram que se criasse uma nova mentalidade, que embora não alcançasse grandes extensões das camadas sociais, era um caminho aberto a constantes adesões. Segundo Fernando de Azeredo, o Seminário de Olinda tornou-se o centro das idéias liberais no Brasil e, onde germinaram os pensamentos que conduziram à revolução pernambucana e a própria independência do Brasil.

No reinado de D. João continuaram os mesmos métodos e filosofia do ensino jesuítico. Disciplina estreita da e autoridade exagerada, anulando a originalidade, a iniciativa e a fôrça criadora, submissão e respeito à autoridade dos mestres, tanto quanto antes. Inexistia a idéia de criação de um sistema de ensino geral e popular, tanto assim, que não foram criadas escolas elementares ou secundárias. As criações de D. João, no campo do ensino, forma ditadas pelas necessidades imediatas da colônia e não por qualquer objetivo educacional. Abriu escolas profissionalizantes, de curso superior, visando a formação de especialistas para as necessidades de defesa e manutenção e pessoal capaz de atender ao serviço público. Tudo isso sobre as ruínas do velho sistema, sem nenhuma preocupação em formar uma base de sustentação para as novas instituições, ou em eliminar os vícios e falhas existentes no ensino. Numa época em que as idéias de Pestalozzi, Herbart e outros pedagogos, vigoravam em quase toda a Europa, aqui ainda se usavam a palmatória e a vara de marmelo, como métodos de ensino, e os exames parcelados como caminho para entrar nas academias, à procura de diplomas que poderiam nada, significar, para a maioria, em termos de instrução, educação, ou mesmo formação moral.

Havia grandes esperanças entre os defensores da independência que, após sua proclamação, podendo decidir seus próprios rumos, o governo reorganizasse as bases do ensino e desse ao país um sistema de educação, reflexo dos ideais que haviam antecedido e decidido o movimento. Na Constituinte de 1823 foram grande as discussões sobre o assunto, tratando-se inclusive da criação de uma Universidade. Mas as novidades morreram no nascedouro e as medidas tomadas a respeito apenas ratificaram decisões anteriores, liberando o ensino a quem por ele se interessasse.

Quinze anos após, a situação do ensino elementar no Brasil era caótica. A administração não conseguira desenvolver um projeto de ensino e os particulares tiravam proveito da situação. As palavras de Tôrres Homem são bem expressivas da calamidade:

“Encontramos ao lado de alguns bons colégios, um aluvião de outros colégios e escolas pessimamente dirigidos, e que o espírito de simples negócio havia aberto em cada rua e em cada canto da cidade. Em geral os abusos que se deviam temer da

ilimitada liberdade de ensino, nós os encontramos quase todos verificados na maior parte desses estabelecimentos improvisados pela especulação, e onde não só o ensino, a educação moral e religiosa, como sua higiene ofereciam matéria a gravíssimas censuras. Todo aquele a quem falta uma profissão e que se sente inabilitado para qualquer outro modo de vida abre uma escola a qual apresenta a maior parte das vezes o aspecto de uma espelunca, sem que para isso seja mister autorização do governo nem exame de capacidade, nem provas de moralidade”<sup>48</sup>.

Tornava-se necessária uma intervenção enérgica, e na Assembléia começaram as discussões em torno do assunto, e da competência do poder central para interferir.

Uma das primeiras vozes a se fazerem ouvir foi a de Bernardo Pereira de Vasconcelos, segundo quem, “se o governo se interessasse pela educação reconheceria que a mocidade não pode ser abandonada à ignorância dos charlatães, ao interesse e audácia dos partidos... um governo bem intencionado deve cumprir que não se disseminem princípios e máximas destruidoras da moral, opostas à ordem social”. E prosseguia: “Estou convencido de que a liberdade de ensino não produzirá os resultados que dela se devem esperar, se não houverem escolas que sirvam de corretivo aos abusos de que são achacados tais estabelecimentos (particulares)...<sup>49</sup>.

Nesta tomada de posição Vasconcelos deixa clara sua opinião sobre as responsabilidades do governo no plano da educação: é uma obrigação para com os governados que não pode omitir-se deixando a outrem que a cumpra. Reconhece que através da instrução se recebem princípios, os quais podem formar ou deformar o espírito. Se o governo institucionalizou a total liberdade de ensino é que não estava interessado no problema, desinteresse resultante do desconhecimento da função exercida pela escola, no desenvolvimento social e moral da nação. Concretizando o pensamento de que era necessário abrir escolas públicas, fundou, ao assumir o Ministério, o Colégio de Pedro II. No discurso de inauguração indicou como objetivo do Regente oferecer um colégio exemplar, porque “estava convencido de que a educação colegial é preferível à educação privada”; com o novo estabelecimento visava defender as famílias da ação dos charlatães e especuladores, negociantes do ensino. Seguindo o modelo francês, introduzia no currículo o estudo das ciências físicas e naturais e das línguas modernas, tentando acompanhar as invocações da época. Embora avançasse esse passo, predominavam os estudos clássicos e literários no currículo, já que definira como finalidade do instituto “a elevação dos estudos clássicos”, pois só o estudo deles poderia fornecer uma boa educação moral. Embora fosse resultado desse tipo de reflexão, o Pedro II não era um colégio democrático; oficializado apenas no plano pedagógico e administrativo, sua remuneração tornava-o um instituto de elite. Vejamos as palavras de Tôrres Homem: “o Colégio Pedro II é destinado a receber os filhos as classes abastadas de nossa sociedade e a máxima parte da população não poderá gozar dos benefícios dessa instrução”.<sup>50</sup> Assim posto o projeto de

Vasconcelos não mostra características que levem a pensar em educação progressista, orientada para o desenvolvimento do país.

Com Vasconcelos estava iniciado o debate em torno da instrução: era uma chamada de atenção para um problema que durante anos a fio arrastou-se, colocado sempre em último lugar, na ordem das prioridades; era uma demonstração de que havia pessoas alertadas sobre o problema, as quais não permitiriam ao governo ficar indefinido. Com o passar do tempo, ao longo das discussões, vai-se aos poucos vislumbrando algumas das idéias que as orientavam e aos projetos de reforma; paralelamente delineia-se a filosofia da administração, ao atender ou não às reivindicações.

Na reforma Couto Ferraz a preocupação evidente era a organização do ensino, o estabelecimento de normas saneadoras, que eliminassem os males apontados. Com esse fim regulamentou a liberdade de ensino e criou a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, encarregada de supervisionar a aplicação das decisões ministeriais. Seu interesse pelo ensino profissional e técnico reconhecidos como uma necessidade para o desenvolvimento das sociedades modernas, transparece nas mudanças introduzidas no Pedro II. Distribuindo os estudos em dois níveis, baseado no exemplo alemão e francês, visava dar aos que não se orientassem para a academia um conhecimento passível da aplicação na vida prática e não uma simples erudição. De certo modo era uma orientação mais progressista, mas democrática, pois oferecia uma possibilidade de opção, uma abertura maior para os menos aquinhoados. Essa inclinação ficou demonstrada com mais força ao colocar a Escola de Belas Artes a serviço da indústria, fazendo com que ali pudessem estudar artífices e operários, e nas mudanças realizadas na aula de comércio, que se transformou no Instituto Comercial. Na opinião de Joaquim Nabuco, Couto Ferraz “era um espírito renovador, ansioso por introduzir no país, os melhoramentos modernos... mexia em tudo e entendia de tudo, era um reformador de instinto”<sup>51</sup>. Embora assim conceituado ele me parece desligado da realidade do país, ao adotar compêndios estrangeiros, para o estudo de geografia e geologia especialmente, que nada tinham a ver com as nossas necessidades; há também certa incoerência, pois enquanto colocava a escola de belas artes a serviço da formação industrial, excluía desenho das disciplinas obrigatórias para a obtenção de qualquer dos títulos conferidos pelo Pedro II, assim como música, dança e italiano. Ainda que “entendesse de tanto” aparenta desconhecimento de princípios pedagógicos na distribuição das matérias.

A reforma posterior feita no Pedro II, em 1862, extinguiu a divisão em dois cursos, tornando-o único, ampliou os estudos clássicos e restringiu os científicos.

O reformador Paulino Souza tinha uma concepção firmada de educação e seus objetivos e nela baseou as mudanças feitas no Pedro II e na instrução primária. Para ele o fim principal da educação secundária era “formar e fortalecer o espírito da juventude, habilitando-a pelo estudo para

a prática da vida social. A distribuição das matérias procurava realizar esse pensamento, isto é, em lugar de formar apenas eruditos buscava o aperfeiçoamento moral do aluno: procurei tornar mais rigoroso o estudo daquelas matérias que tendem a desenvolver o espírito na idade em que mais facilmente se pode dirigir, e não exigir provas tão severas nas que enriquecem mais a Inteligência do que a robustecem<sup>52</sup> é o que afirma.

Tinha consciência muito clara sobre a educação primária e do papel que ela desempenha na evolução social, o que determina os deveres da administração pública em relação a ela. Dizia “dar instrução primária a todos é apenas o cumprimento de uma promessa solenemente feita por ocasião de formar-se o Estado e assentarem-se as bases de nossa comunhão política”<sup>53</sup> Reclamando pelo pouco dinheiro empregado em educação apontava o Brasil como sendo um dos últimos, senão o último em educação naquele momento, porque era o país que menos dispndia com a instrução. Dinheiro gasto com a instrução, argumentava ele, “é um empréstimo feito ao futuro, que será pago com usura, cujos juros crescerão em proporção indefinida<sup>54</sup>. E continuava nos seus argumentos afirmando que “a instrução é o ramo de serviço público que mais interessa à civilização e progresso nacional e o ensino público é um elemento de moralização”.

Confirmando esses conceitos decretou a obrigatoriedade de ensino dos 7 aos 15 anos e pedia que fossem criadas escolas para atender a todos e só não admitiu a total liberdade de ensino, como um meio de estimular o desenvolvimento da instrução, porque verificava a deficiência do professorado e a realidade de que sem um corpo docente preparado não se realizaria uma boa educação. Determinou então a criação de uma escola normal, onde se formariam os professores exigidos para atender a essa aspiração.

Pode-se sentir nele um encaminhamento da instrução como formadora do sentimento nacional, não só pelos conceitos emitidos sobre educação como também por ter tornado obrigatório o ensino da língua portuguesa. Até a reforma Paulino Souza não se ensinava português nas escolas, nem era matéria exigida nos exames de preparatórios. Baixou decreto nesse sentido em 1869, reconhecendo a necessidade de aperfeiçoar o vernáculo para uma correta expressão do pensamento. Evidentemente ele tinha idéia de uma educação integral, pois tornou obrigatórias as lições de ginástica, música e desenho, que antes eram facultativas.

Na expressão de Fernando de Azevedo, Leôncio de Carvalho foi o “inovador de ensino mais audacioso e radical do tempo do Império”<sup>55</sup>. Permito-me considerá-lo também mais sistemático e coerente com os princípios que defendia. Seu projeto mostra uma feição mais metódica, atingindo os três níveis de instrução, tentando estabelecer uma conexão entre eles, de modo a colocar os inferiores como base aos superiores. Foi o primeiro a pensar na criação de Jardins de Infância, nos modelos de Froebel; seriam a pedra fundamental do grande edifício que projetava.

Para fazer da instrução primária um suporte sólido para os estudos secundários, decretou a criação de duas escolas normais, uma para cada sexo; acreditava que sem um corpo docente bem preparado não haveria instrução primária suficiente. Complementando essa idéia determinava para os professores tempo integral, pois eles não deviam ter outra preocupação além do ensino. Ambicionava reformar o ensino secundário em todo o império e, para isso, nada melhor que tornar mais exigentes e completos os preparatórios, pensava ele. E incluiu nas disciplinas exigidas em exame para a Faculdade de Direito, a língua italiana e nos de Medicina, alemão e ciências naturais. Isso daria uma formação mais sólida, moderna e científica aos candidatos às academias.

Sendo um liberal radical teria como preocupação necessária a liberdade de ensino, marca mais forte nas melhorias programadas. Até então a liberdade de ensino limitava-se a permissão de abrir escolas sem licença prévia do governo; Leôncio de Carvalho procurou estendê-la, atingindo objetivos morais e sociais. O que antes parecia uma simples questão política, passou a ter finalidades pedagógicas, de alcance social. Decretou a frequência a livre no Colégio Pedro II e desobrigou do ensino religioso os não católicos porque considerava essas duas medidas “princípios que representam a pedra angular da instrução pública”<sup>56</sup>. A instrução religiosa obrigatória ele julgava anticonstitucional, porque contrária à tolerância, além de ser uma violência à consciência dos alunos e prejudicar àqueles que, sendo de outra religião, desejassem frequentá-lo. Dando segmento a essa idéia modificou o juramento do bacharelato, pois na forma usada julgava um desrespeito às crenças individuais. Pela frequência livre e aulas avulsas “libertava o aluno da escravidão do tempo, (frequente as aulas avulsas quem não pudesse seguir as seriadas), da frequência forçada e da rigorosa observância de um programa de ensino.”<sup>57</sup> Achava essas obrigações um constrangimento injustificável. Permitia que professores tivessem cursos superiores particulares e dava às Faculdades maior autonomia, porque via a evolução das faculdades alemãs como um resultado do regime de auto-governo.

Percebia nitidamente a importância da educação para o Estado e de seu compromisso com ela. Não é lícito, dizia,

“cruzar os braços e ver, impassível, crescerem na ignorância, sem o mais elementar aprendizado, privadas das mais ligeiras noções dos seus direitos e deveres, milhares de crianças, a quem mais tarde está reservado um papel na vida política e social da nação”<sup>58</sup>.

Poder-se-ia considerar democrático o seu programa, e progressista, procurando alcançar todos os graus, ampliando as possibilidades de frequência a quem não dispusesse de muito tempo e forçando a abertura de escolas em todo o Império, com a obrigatoriedade de ensino: “a liberdade de ensino é

complemento do ensino obrigatório”.<sup>59</sup> Pensava na educação como uma defesa para o Estado o que poderia aproximá-lo dos ideais nacionalistas:

“a educação é para o Estado uma questão de defesa pessoal: a ignorância gera o crime; o que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias... a instrução moralizando o povo, inspirando o amor e o hábito do trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e as rendas do Estado”.<sup>60</sup>

Os projetos anteriores foram discutidos e alguns até aprovados pelo governo, entretanto houve alguns outros, pretendendo modernizar o ensino no país, que não chegaram a merecer a atenção da Assembléia. Entre eles estão os planos de João Alfredo, Mamoré, Homem de Melo e Rui Barbosa. Todos tinham mais ou menos as mesmas preocupações, girando em torno da liberdade do ensino, dos encargos do governo em relação à instrução, do desenvolvimento do ensino científico e profissional e a laicidade. João Alfredo, embora fosse um conservador, elaborou um plano essencialmente liberal, achando indevida a interferência do Estado, o que provocou a reprovação dos correligionários. Homem de Melo, estendeu o estudo do vernáculo a todas as séries do Pedro II, e a reforma de Rui Barbosa era especialmente um parecer sobre o plano de Leôncio de Carvalho. As modificações referiam-se mais à estrutura interna do Pedro II do que a uma formação sistemática do ensino brasileiro. Há que acrescentar Liberato Barroso que combatia o monopólio do Estado no ensino superior e foi o defensor da educação elementar e popular como fatores da unidade e integridade nacionais, achando que nesse terreno a descentralização era prejudicial. Foi ele o criador da Escola Politécnica, considerada como uma verdadeira Faculdade de Ciências.

Ao lado desses alinhavam-se outros homens ilustres, esclarecidos e bem intencionados, interessados no desenvolvimento do país, os quais percebiam, que só através da educação ele se realizaria de forma sistemática e organizada. Martim Francisco, Tavares Bastos, Torres Homem, Rodolfo Dantas, Euzébio de Queiróz, foram destaques na luta por essas idéias.

As idéias de Martim Francisco estavam contidas em projeto que ele fizera para o ensino em S. Paulo. Esse documento foi apresentado à Assembléia Geral, por ocasião da votação de 1827, como proposta a ser seguida. Assim ele considerou a instrução pública:

“um dever do soberano para com seus vassallos, é uma obrigação contraída no momento do nascimento das sociedades políticas entre o governante e os governados e que redundará em proveito de ambos... nivela as faculdades intelectuais das classes... aniquila o monopólio do ilustrado sobre o ignorante, destrói a

desigualdade que nasce da diferença dos sentimentos morais, conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torná-los firmes e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas.”<sup>61</sup>

Tôrres Homem, já citado anteriormente, revoltava-se com a situação do ensino, que ele considerava vergonhosa, sobretudo pelo atraso em ciência e filosofia. Julgava a instrução ministrada no país insuficiente como preparação aos “que têm que penetrar um dia no santuário das ciências e servir o Estado nas primeiras posições políticas e administrativas”.<sup>62</sup> Tinha do ensino uma idéia democrática, que o levou a propor a criação de um Liceu Nacional, que também concederia o grau de bacharel em letras e a equiparação dos liceus provinciais a esse estabelecimento, estendendo-lhes as mesmas vantagens.

Foi notável a luta de Tavares Bastos pela instrução pública e pela liberdade de ensino. Investivando o governo pelo descaso em relação à educação, mostrava o atraso do país e o reponsabilizava por todos os males sociais da época. Vale a pena transcrever alguns de seus trechos:

“o mais digno objeto de cogitações dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito cativo da ignorância... sob o ponto de vista da própria instrução elementar, nosso povo não entrou ainda na órbita do mundo civilizado”.<sup>63</sup>

Preocupava-o o problema do voto: o governo deverá assentar sobre base eleitoral; o que será dele se continuar com essas populações ignorantes? A falta de instrução seria responsável pela degradação dos costumes, pelo fanatismo religioso, enfim pela sociedade apodrecida. Defendendo a liberdade de ensino exclamava:

“é quase uma imoralidade fechar escolas, negar títulos de professores, limitar o ensino em qualquer parte do mundo e especialmente em país pobre, sem pessoal idôneo, sem administração zelosa, sem suficientes estabelecimentos públicos de instrução<sup>64</sup>... a indiferença pela instrução é um dos sinais da escravidão; os países onde o trabalho é forçado são aqueles justamente onde o próprio homem livre é mais ignorante”.<sup>65</sup>

Já referimos anteriormente o trabalho de Euzébio de Queiroz assessorando Couto Ferraz, na implantação da reforma por este realizada. Reconhecia o valor da instrução e de um professorado eficiente para a realização dos objetivos prevista no plano:



“a instrução primária é o objeto de especial solicitude dos governos ilustrados... o professorado exige muita moralidade, a par de uma instrução solida, vocação e talento especiais... a Escola normal é o elemento essencial ao progresso do ensino público primário na Côrte, cujo sistema seria incompleto, sem um estabelecimento destinado a formar professores para o exercício do magistério público”.<sup>66</sup>

Pode-se verificar pelo exposto que, de um modo geral, não se poderia enquadrar as idéias que norteavam os projetos de reforma em qualquer sistema filosófico ou pedagógico definido. Haveria matizes, nuances, mas sempre caracterizados pela assistematização, ocorrendo muitas vezes tornarem-se incoerentes: uma medida cuja autorização sugeria consciência do problema, mostraria logo depois que, em vez de ser benéfica era prejudicial.

Pela lei de 1827 o poder executivo liberava o ensino, garantia a todos educação primária gratuita e determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Concomitantemente criava duas escolas superiores, profissionalizantes, aumentando o número das já existentes: entre as duas extremidades um enorme hiato. Desse procedimento pode-se inferir duas posições:

Na primeira, a administração não estaria consciente do fato, não olhava a educação como um fator de importância para o desenvolvimento, ou talvez não visasse grandes objetivos, e estaria só continuando o que estava iniciado. A segunda possibilidade é de que haveria uma real intenção de criar escolas de ler e escrever para o povo e escolas superiores para uma elite. Seria uma atitude gravíssima, onde caberia a opinião de Leif:

“quem quer que sustente baste ensinar as crianças a ler, escrever e contar, manifesta, queira ou não, desprezo do homem, renúncia a alcançar fins elevados, utilitarismo acanhado, ou preconceito social caracterizado, que subtende, tanto qualquer outra atitude, uma filosofia”<sup>67</sup>.

A propósito desse comportamento governamental Torres Homem, criticava em 1847:

“o que se tem feito é conservar a obra mesquinha de um governo que, aliás, deveria ser interessado em nossa ignorância, pelo duplo motivo de ser governo absoluto e governo metropolitano... mas aqueles a cujo cargo tem estado a direção da causa pública pouco inquietaram-se em fazer o que primeiro que tudo convinha ser feito, isto é, formar e preparar o terreno sobre que se edificava, pela regeneração intelectual e moral da nação”<sup>68</sup>.

Deixando essa lacuna entre os dois extremos sociais e limitando o ensino superior às escolas profissionais liberais, prejudicava profundamente as futuras classes dirigentes, primeiro dando-lhes

uma formação básica deficiente e depois bitolando-os, pela estreiteza do profissionalismo, à falta do espírito de Universidade que lhes permitiria uma visão mais ampla e multiplicada realidade nacional e dos problemas a solucionar.

Um pronunciamento de Fernando de Azevedo expressa muito bem a idéia que esse tipo de procedimento sugere: “pode-se duvidar que os homens políticos do Império tivessem plenamente consciência do alto interesse das instituições destinadas a favorecer os trabalhos científicos e o ensino que se liga a esse tipo de atividades intelectuais”<sup>69</sup>.

Em termos gerais não se poderia falar em educação nacionalista no Brasil Imperial. Para o nacionalismo a função do Estado é proteger e promover o bem estar dos cidadãos, e o meio para consegui-lo é a educação. É verdade que muitos reformadores tinham essa idéia em mente, vozes diversas levantam-se no país, em favor da educação elementar como um todo, que serviria para a unificação e formação do espírito nacional, exigindo uma orientação geral da Côrte que desenvolvesse um plano de educação nacional. Um dos defensores fortes dessa idéia foi Liberato Barroso, que via no ensino popular comum um dos mais fortes fatores para a unidade e integridade nacionais. Referindo-se à comunhão que deveria haver na sociedade, achava fundamental para sua constituição, as pessoas terem “vivido primeiramente algum tempo em comunhão completa de ensino e instrução. Essa comunhão de idéias gerais é o que há de liberal e de mais democrático no mundo”<sup>70</sup>. Cunha Leitão o secundava afirmando “no Brasil ainda não tem educação nacional... é na escola que se prepara a educação nacional; será pela escola que se há de conseguir a consolidação dos laços da nossa unidade política”<sup>71</sup>.

Mas esses apelos não encontravam ressonância no governo, nem na sociedade, porque era algo muito distante da mentalidade das pessoas. Deveriam soar para eles como coisas remotas, muito desligadas daquela realidade. Como poderia ser nacionalista um povo que nem estudava a sua língua e a preteria por línguas estrangeiras, só lia textos estrangeiros? Só poderia assimilar idéias alienígenas e aspirar àquilo que lhe era assim transmitido. As províncias e as classes sociais não mantinham interesses semelhantes. A distância cultural e econômica mantinha-as afastadas, não havia ideais comuns a aspirar. Nossos ideais nacionais estavam ainda muito prejudicados pelo longo hábito de obediência, aceitação e imitação.

No decorrer dessa exposição vimos várias vezes o conceito de educação colocada a serviço do progresso nacional. Mas também nesse aspecto não iam além da teoria. Na prática continuava o mesmo tipo de instrução para formar letrados, porque o trabalho industrial e técnico era desprezível, sendo valorizado apenas o intelectual. As tentativas de introdução da ciência aplicada ao comércio e à indústria não obtiveram receptividade. Assim não poderíamos dizer dessa instrução que era progressista. Enquanto no resto do mundo a ciência empolgava e dava as normas para o

desenvolvimento cultural e social, procurando ajustar o homem ao seu ambiente e orientando-o para o uso desse ambiente para o seu bem estar, no Brasil continuava o palavreado vazio, a retórica estéril, a pomposidade do diploma. Os estudantes não obtinham os conhecimentos necessários para descobrir e dominar seu meio e assim realizar um progresso próprio ao seu país. Tentariam assim, soluções estranhas, desligadas da realidade nacional, que continuaria por longos anos ignorada pelo povo e pelo governo. Os objetivos de modificação racional e pacífica da civilização, que é um dos principais a serem atingidos pela educação, não obtinham sucesso no país, porque havia predomínio de doutrinação, não de educação. Era uma tentativa de implantação de hábitos estranhos, inadequados ao nosso desenvolvimento, tanto intelectual quanto material; por isso tanto o progresso tecnológico, quanto o intelectual foram tão lentos, defeituosos e inautênticos.

Considerá-la uma educação democrática não seria possível, devido as características extremamente elitizantes que a revestiam. Era um instrumento de seleção e classificação social. O próprio colégio Pedro II é exemplo disso: sendo o único colégio público da capital, não permitia pelas condições econômicas, o acesso à maioria. E quando Torres Homem propôs a criação de um Liceu Nacional, que atendesse a todos que desejassem frequentá-lo, não conseguiu o apoio da Assembléia. É muito fácil ver o descaso pela educação popular, índice da mentalidade dominante, literária e retórica, tanto quanto escravocrata, opondo-se a todos os esforços para tornar o ensino geral mais prático e adequado às condições sociais e econômicas do país. As próprias reformas só se dirigem ao Pedro II; as escolas avulsas, continuavam com professores despreparados, mal pagos, usando métodos superados, em ambientes absolutamente impróprios, como acusavam os relatórios de vários inspetores gerais da época.

Não se poderia sequer pensar em teoria naturalista. As interpretações que haveriam sobre o assunto, na época, naturalmente só conhecidas de uma minoria ínfima, jamais admitiriam qualquer aplicação na educação brasileira. A mentalidade da maioria das pessoas instruídas, ainda pelos moldes jesuítas, a ignorância da maior parte da população, não conseguiriam absorver as idéias de volta ao estado de natureza; o princípio de autoridade em que se baseava o ensino jesuítico e, conseqüentemente o brasileiro, era absolutamente oposto aos postulados da educação naturalista, contrária à disciplina rígida, aos castigos corporais, defensora dos direitos naturais e individuais. Como ensinar direitos naturais e individuais em uma sociedade escravagista, elitista e preconceituosa?

Com essas características não a definiríamos como uma educação realista, pelo menos no tocante ao realismo social; o ensino retórico e livresco, que continuava apesar de tudo, não forneceria àqueles estudantes, os conhecimentos necessários para mais tarde enfrentarem os problemas sociais, que forçosamente se lhes deparariam, no desempenho das funções de dirigentes

e colaboradores da nação. Como realismo verbal, é possível enquadrá-lo, considerando que o estudo dos clássicos lhes daria lições dos antigos e neles aprenderiam algo que lhes ajudaria a solucionar as situações a evoluir, só que estaria, por muito tempo ainda, alienados do processo de desenvolvimento mundial.

Observou-se que a maioria dos projetos de reforma não eram sequer discutidos, e os que obtinham esse triunfo e eram decretados quase sempre não vigoravam; ficavam na letra morta da lei.

Obstando a evolução do ensino e a concretização das reformas aparece com muita força a ação dos políticos. Havia sempre um motivo para protelar a execução ou discussão de planos relativos à educação. Vimos o efeito pernicioso de sua ação no caso dos preparatórios, quando concediam favores especiais a candidatos e votavam leis individuais para proteger estabelecimentos ou províncias. Era flagrante o descaso dos deputados imperiais pelas coisas referentes a instrução, mas isso não era resultado da ignorância. Todos eles tinham instrução suficiente para reconhecer o valor da educação no desenvolvimento do país. Mas a maioria das classes dirigentes brasileiras havia recebido uma educação medieval, ultramontana: o conservadorismo e o obscurantismo da maioria não lhes permitia digerir mais que as idéias elementares de autoridade e conservação do poder. Mesmo os liberais, muitas vezes, não ultrapassavam a superfície dos problemas. O caso da liberdade de ensino, por exemplo, que sendo absoluta geraria a permissividade e a anarquia, é assim encontrada em muitos momentos do período imperial. Parece que todos ignoravam o que fosse um sistema de educação, com objetivos definidos e quais os meios adequados para consegui-los.

Poder-se-ia supor, então, que a falta de formação filosófica dos reformadores e legisladores explicaria a inadequação das reformas, o fato de muitas não serem aprovadas pela Assembléia, ou só parcialmente aplicadas. Sem os estudos de filosofia que fundamentassem conceitos sobre o homem e seus fins, não poderiam definir os objetivos educacionais e encontrar os meios próprios para atingi-los.

Entretanto, havia pensadores ativos, existiam correntes de idéias acreditadas e que poderiam influenciar as pessoas interessadas nesses problemas, exatamente as mais instruídas e esclarecidas. Os apresentadores de projetos eram homens instruídos, prestigiados, viajados, com experiência política e às vezes docente. Tem-se a impressão de que havia um bloqueio, impedindo a penetração de novidades, de mudanças, emperrando o andamento do ensino.

Quando foi baixada a primeira lei de educação no Brasil, em 1827, as idéias filosóficas do empirismo eram conhecidas através Silvestre Pinheiro Ferreira, que ministrara um curso de filosofia em 1813. Mas a lei instituía o método lancasteriano, que podia ser tudo, exceto concreto, empírico e objetivo, como mandava o calendário empirista. Também, nessas alturas, José Bonifácio publicara

obras científicas, chamava a atenção para a necessidade de racionalizar a agricultura com o estudo das ciências.

As idéias dominantes no período em que foi criado o Colégio Pedro II, 1838, eram as de ecletismo e Bernardo Pereira de Vasconcelos, seu criador, deve ter recebido seu influxo, pois seu projeto sendo um rompimento com a escolástica, procurava ao mesmo tempo iniciar os estudos científicos no país e elevar os estudos clássicos, o que denota não seguir estritamente a linha empirista. Nessa época a filosofia ensinada nas escolas era a das sensações e, de tal modo era feito esse estudo, que em 1847, propondo uma reforma, Torres Homem deplorava esse ensino, alegando que “depois de tão grandes revoluções na filosofia moderna, ela é ainda ensinada por um compêndio do Genuense, por ordem do governo. Melhor fora nada ensinar-se absolutamente desse ramo, talvez o mais importante dos conhecimentos humanos”.<sup>73</sup>

Tôrres Homem era colega e amigo de Domingos Gonçalves de Magalhães, “exponente máximo do ecletismo e romantismo pedagógicos”. Os dois e Ferreira França, compunham a comissão de instrução da Câmara, e todos os esforços de Tôrres Homem para melhorar o ensino no Brasil, estava apoiados nas idéias democráticas e liberais, que aurira com o amigo.

Segundo Roque Spencer, a vida de Magalhães foi uma luta, para impor por sua obra, uma concepção eclético-romântica de homem brasileiro; seu desejo era plasmar o homem nacional, dar um sentido e uma direção à nossa existência. Ele foi o primeiro professor de filosofia no Colégio Pedro II e o iniciador desses estudos em nível oficial. Na aula inaugural do curso prendeu-se exclusivamente às linhas do espiritualismo eclético, cujos princípios adquirira na França, posição esta oposta ao empirismo materialista dos que seguiam Locke e Condillac. Mais tarde combateu o cientifismo materialista que tentava impor-se, a partir de 1870.<sup>74</sup>

Suas idéias liberais influenciaram o projeto de Couto Ferraz, o qual seguia em linha gerais, o plano francês de Falloux (1850) de orientação essencialmente católica e liberal. Mas as reformas francesas a partir de 1830 procuravam seguir a recomendação de Cousin para adotar no ensino as soluções alemãs, o que provavelmente surteu a Couto Ferraz adotar no ensino brasileiro a divisão alemã das realschulen. Possivelmente por essas idéias a reforma de Couto Ferraz foi a única a ter completa aplicação (exceto o ensino primário do 2º grau) resistindo a todas as tentativas posteriores de renovação: o liberalismo romântico era uma espécie de filosofia oficial ou oficiosa da vida nacional, na expressão do mesmo Roque Spencer.

O projeto Paulino Souza já nasceu sob o influxo das novas idéias propagadas no país, a partir de 1870, quando era apresentada uma nova concepção do homem e do mundo, propondo-se uma nova orientação na educação, com a preponderância dos estudos científicos. Seu programa enfatizava o ensino das Ciências mas reforçava igualmente os estudos clássicos, índice de adesão

incompleta às idéias cientifistas e naturalistas. Apesar de conservador seu plano era mais liberal que todos os que o antecederam.

A partir de então, todas as reformas seguiram esse caminho, com mudanças apenas superficiais. Seus autores, muitas vezes conservadores, outras liberais radicais, desejavam a modernização do ensino sob a égide do cientificismo, mas não queriam ou não podiam livrar-se das influências clássicas, nas quais se haviam formado. O cientificismo tinha larga influência nesse momento, inclusive no Pedro II, onde Silvio Romero assumira a cadeira de filosofia desde 1880. Um projeto como o de Leôncio de Carvalho, estava tão próximo das idéias propagadoras do ensino científico, que muitos dos seus planos de estudo não foram alterados pela reforma de 1890, a não ser por pequenos acréscimos.

Parece-me, entretanto, que essas idéias se desenrolavam paralelamente a uma mentalidade conservadora e fechada, reacionária a todas as iniciativas de modernização no ensino. Numa discussão na Câmara um deputado chegou a dizer que havia aprendido naquele outro tipo de escola e estava muito satisfeito. Os intelectuais escreviam, discutiam, alguns propunham reformas, mas nada modificava-se essencialmente. As reformas realizavam-se no papel, nos regulamentos, mas não atingiam o cerne do processo educacional, porque os métodos, a rotina, o caráter e a mentalidade dos mestres continuavam os mesmos.

**NOTAS**

1. J. LEIF, e G. RUSTIN, *Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. p. 58.
2. Serafim LEITE, *As primeiras escolas no Brasil*, in *Páginas da História do Brasil*, p. 35.
3. Fernando AZEVEDO, *A cultura brasileira*. p. 512.
4. Serafim LEITE, loc. cit. p. 39.
5. Primitivo MOACYR, *A instrução e o Império*, p.
6. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, *O ensino secundário no Império*. p. 103.
7. Nota extraída dos anais da Câmara dos Deputados.
8. Id. ibid. p. 22.
9. Id. ibid. p. 51.
10. Id. ibid. p. 88.
11. Id. ibid. p. 61.
12. Id. ibid. p. 52.
13. Fernando AZEVEDO, loc. cit. p. 599.
14. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, loc. cit. p. 164.
15. Id. ibid. p.167.
16. Id. ibid. p. 189.
17. Id. ibid. p. 155. Citação extraída de Félix Ferreira, *O ensino profissional, Liceu de Artes e Ofícios*.
18. Primitivo MOACYR, *A instrução e o Império*, loc. cit. p. 80.
19. Id. ibid. p. 98.
20. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, loc. cit. p. 194.
21. Primitivo MOACYR, loc. cit. p. 321.
22. Id. ibid. p. 338.
23. Id. ibid. p. 16.
24. Id. ibid. p. 179.
25. Id. ibid. p. 218.
26. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, loc. cit. p. 53.
27. Id. ibid. p. 114.
28. Id. ibid. p. 53.
29. Id. ibid. p. 125.
30. Id. ibid. p. 126.

31. Id. *ibid.* p. 130.
32. Id. *ibid.* p. 137.
33. Fernando AZEVEDO, *loc. cit.* p. 572.
34. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, *loc. cit.* p. 43.
35. Id. *ibid.* p. 44.
36. Id. *ibid.* p. 208.
37. Id. *ibid.* p. 167.
38. Id. *ibid.* p. 168.
39. Id. *ibid.* p. 174.
40. Id. *ibid.* p. 181.
41. Id. *ibid.* p. 183.
42. Id. *ibid.* p. 186.
43. Fernando AZEVEDO, *loc. cit.* p. 599.
44. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, *loc. cit.* p. 203.
45. Id. *ibid.* p. 197.
46. Id. *ibid.* p. 193.
47. Fernando AZEVEDO, *loc. cit.* p. 557.
48. Id. *ibid.* p. 517.
49. Id. *ibid.* p. 166.
50. Id. *ibid.* p. 208.
51. Id. *ibid.* p. 105.
52. Id. *ibid.* p. 112.
53. Id. *ibid.*
54. Primitivo MOACYR, *loc. cit.* p. 101.
55. Id. *ibid.* p. 125.
56. Fernando AZEVEDO, *loc. cit.* p. 606.
57. Primitivo MOACYR, *loc. cit.* p. 179.
58. Id. *ibid.* p. 180.
59. Id. *ibid.* p. 183.
60. Id. *ibid.* p. 179.
61. Id. *ibid.* p. 183.
62. Id. *ibid.* p. 119.
63. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, *loc. cit.* p. 103.
64. Tavares BASTOS, *Instrução Pública, in a Província*, p. 216.



65. Id. ibid. p. 219.
66. Id. ibid. p. 239.
67. Primitivo MOACYR, p. 78.
68. J. LEIF e G. RUSTIN, loc. cit. p. 112.
69. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, loc. cit. p. 210.
70. Fernando AZEVEDO, loc.cit. p. 606.
71. Maria de Lourdes Mariotto HAIDAR, loc. cit. p. 45.
72. Id. ibid.
73. Id. ibid. p. 102.
74. Roque Spencer Maciel BARROS, A significação educativa do romantismo brasileiro... p. 189.

#### IV. O PROJETO PEDAGÓGICO DE BENJAMIN CONSTANT

No capítulo anterior vimos como se estruturava a instrução no Império e que foi legada à República: uma organização falha sem condições de atender às necessidades da população, nem de atingir os ideais de uma nação jovem, desejosa de liberdade e progresso.

As várias propostas de reforma apresentadas não lograram concretizar-se; excetuando-se a de Couto Ferraz, todas esbarravam, ora no desinteresse das Assembléias, ora na omissão do poder executivo e sempre, na incompetência do magistério e na estreiteza mental da sociedade em geral. Assim, poucas eram as modificações, em matéria de métodos e currículos, desde a reforma de 1854 e, quanto a objetivos, pareciam ainda estacionar na conquista de ilustração e diplomas.

Os grandes defensores do ensino público organizado, moderno e eficiente não conseguiam fazer-se ouvir, resultando daí um crescimento defeituoso do país, prejudicado pela ausência de profissionais competentes, pelo obscurantismo das classes produtoras imbuídas dos preconceitos inerentes às sociedades escravocratas, avultando entre eles o desprezo pelo trabalho mecânico e manual e a supervalorização da atividade intelectual.

Esse estado de subdesenvolvimento cultural impedia a evolução do ensino popular, permitindo avolumar-se o número de analfabetos. As pessoas esclarecidas e preocupadas com a nação eram unânimes em reconhecer na fraqueza da instrução um óbice ao seu progresso. Vejamos o relatório de Cunha Leitão sobre a situação em 1886:

“a instrução em todos os seus graus está em sensível decadência. O ensino primário tem poucas escolas, frequência insignificante, mestres mal preparados. É este o triste quadro sombrio de ensino entre nós; o ensino superior decadente, o médio em mãos de particulares que dele fizeram meio de ganhar dinheiro e de enviar alunos para as academias”<sup>1</sup>.

Almeida Oliveira, que em 1882 também pretendia modificar esse estado de coisas, mostrava a péssima influência do ensino na evolução geral do país, ao propor uma instrução inferior igual para todos:

“temos uma lavoura desonrada pela ignorância e aviltada pela escravidão; pela instrução inferior a lavoura recobrará os braços que atualmente lhe rouba a ignorância, o preconceito, o ócio... É nosso exército ignorante e pouco desejado como carreira, já porque as companhias são formadas de analfabetos e homens de

baixa condição, já porque isso impossibilita aos mais antigos o acesso da baioneta para a espada...”<sup>2</sup>.

Muito eloquente é o relatório de Ferreira Viana, Inspetor Geral da Instrução em 1889, no qual demonstra “a deplorável decadência do ensino secundário a que neste particular chegamos (o ensino do Pedro II) que precisamos voltar à organização primitiva (a do bacharelato) mantendo os princípios científicos que a ela presidiam, infelizmente postergados depois, até o ponto de se exagerar o abandono sucessivo do estudo de cada matéria”<sup>3</sup>. E dá o registro do ensino primário, no Município Neutro, no último ano do Império: 94 escolas públicas, sendo 48 femininas e 46 masculinas, com uma matrícula de 9.021 alunos, dos quais 4.899 eram meninos e 4.122 eram meninas. Havia ainda vinte escolas não providas, 9 de meninos e 11 de meninas, e o Estado subvencionava a instrução de 52 alunos em escolas particulares.

Mas o índice de analfabetismo é assinalado somente dois anos depois, já na República, no relatório apresentado por Ramiz Galvão no qual indicava em números eloqüentes o “atraso do país em relação à instrução primária”: numa população de 60.000 crianças entre 6 e 14 anos, havia 10.348 inscritas nas escolas públicas e subvencionadas; somadas às presumíveis 10.000 matriculadas nos estabelecimentos particulares, sobravam 39.052 crianças e adolescentes analfabetos<sup>4</sup>.

O declínio geral da instrução requeria uma remodelação urgente, capaz de transformá-la na mola propulsora da nova ordem, em busca de seus objetivos progressistas. Pelo Decreto nº 346, baixado em 19 de abril de 1890, o governo provisório criava a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, constando entre suas finalidades a organização de um sistema educacional, correspondente aos objetivos da República.

#### **4.1 Os documentos da Reforma**

A atuação de Benjamin Constant como reformador do ensino é anterior ao Ministério da Instrução e mesmo ao mesmo advento da República. Em 12 de abril de 1890, então Ministro da Guerra, promulgou o regulamento reorganizador do ensino nas escolas do exército e, quando na direção da Escola Normal, em 1881, fez parte da comissão elaborada do plano de estudos para reformá-la, exerceu forte influência ao referido programa.

Ao assumir a Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em abril de 1890, referendava, logo em maio, o Decreto nº 377-A, organizando a secretaria, dividida em três secções, das quais a primeira tinha “a seu cargo tudo o que for atinente à instrução pública primária, secundária, superior, instrução especial e profissional; institutos, escolas normais, academias, museus e demais estabelecimentos congêneres; associações de ciências e artes”<sup>5</sup>.

Para realizar um trabalho coerente e orgânico procurou atingir com a reforma desde o ensino primário até o superior, abrangendo as diversas modalidades de instrução, conforme estava previsto na estrutura da secretaria.

As mudanças introduzidas no nível inferior de ensino estão contidas no decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, o qual determinava princípios gerais da instrução primária e secundária. De acordo com essas diretrizes o ensino no Distrito Federal seria “completamente livre aos particulares” exigindo-se as condições de “moralidade, higiene e estatística” a quem quisesse praticá-lo:

“Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante e que não foi punido com demissão... Os diretores de estabelecimento particular devem apresentar, além dessas provas, certificado de higiene do estabelecimento, passado pela autoridade sanitária competente... serão obrigados a franqueá-los à visita das autoridades incumbidas da inspeção escolar e da inspeção higiênica...”<sup>6</sup>.

O ensino primário seria “livre, gratuito e leigo”, dado em escolas públicas de primeiro e segundo graus, iniciando-se aos sete e estendendo-se até aos quinze anos. O primeiro grau prolongava-se dos sete aos treze anos, em três fases de dois anos cada: elementar, médio e superior; o segundo grau destinava-se aos adolescentes dos treze aos quinze anos.

As disciplinas ministradas no primeiro grau eram todas lecionadas em cada uma das três fases, de maneira gradual. Eram elas: leitura, escrita, português prático, contar e calcular, sistema métrico, aritmética prática, (até regra de três) geografia e história do Brasil, lições de coisas, instrução moral e cívica, lições concretas de ciências físicas e história natural, elementos de música, ginástica e exercício militares, trabalhos manuais, noções práticas de agronomia. Estas, embora fossem comuns a todas as escolas deveriam ser enfatizadas nas escolas suburbanas.

No segundo grau havia uma ampliação dessas disciplinas e um acréscimo, constituído das seguintes: caligrafia, elementos de língua francesa, geometria e trigonometria, noções de direito pátrio e economia política. A instrução moral e cívica, neste grau, não constituía um curso distinto, mas deveria ocupar constantemente e no mais alto grau, a atenção dos professores. Aqui, a parte

referente às ciências, era orientada para a aplicação às indústrias, à agricultura e à higiene, e o desenho passava a ser ornamental e topográfico.

As modificações aditadas, tomando-se como referência os planos de Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, postos em execução, constam do seguinte:

– no primeiro grau: extensão do estudo de aritmética, até regra de três; introdução do ensino das habilidades de contar e calcular; inclusão de exercícios militares, trabalhos manuais, noções práticas de agronomia, estudo do sistema métrico, precedido de geometria prática.

– as matérias inseridas no segundo grau inexistiam nos planos anteriores, exceto álgebra elementar, constante no projeto de Couto Ferraz e no de Leôncio de Carvalho, embora este grau de suas reformas não se tivesse aplicado. As demais disciplinas do segundo grau já estavam previstas em todos os outros planos anteriores. O ensino religioso, agora eliminado em ambos os graus, era obrigatório em Couto Ferraz e facultativo em Leôncio de Carvalho.

As classes tinham número limitado de alunos, o qual não deveria ultrapassar de trinta, no primeiro grau. No caso de excesso o professor seria auxiliado por um ou mais adjuntos, conforme o caso. Previa a criação de prédios escolares, inexistentes até então, biblioteca especial e museu escolar para cada estabelecimento, assim como coleções de animais, plantas, minerais, indispensáveis ao ensino concreto da ciência.

Após 6 anos da reforma seria exigido, a todo cidadão que pretendesse emprego público no Estado, o certificado de curso de 1º grau e, o de 2º grau isentaria dos “exames de português, geografia e matemática elementar os candidatos a emprego administrativo que não exigissem habilitação especial”<sup>7</sup>. Para obtenção desses diplomas os candidatos das escolas particulares seriam submetidos a um exame geral, de cada nível, no Ginásio Nacional.

“O ensino secundário integral será dado pelo Estado no Ginásio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária), cuja divisão em internato e externato, se manterá por enquanto”<sup>8</sup>.

Como nos projetos a que fizemos referência o curso era dado em sete anos, compreendendo as disciplinas a seguir especificadas: português, latim, grego, francês, inglês, alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia, moral, geografia, história universal e do Brasil, desenho, ginástica, evoluções militares, esgrima, música.

As inovações aditadas referem-se ao seguinte:

Grande ênfase aos estudos científicos, com a inserção de novas ciências: astronomia, biologia, sociologia e moral, colocação de português em dois anos, o qual só constava no último ano pela reforma de 1879, ampliação dos estudos matemáticos que passaram a registrar-se nos sete anos sob suas várias divisões, inclusão de esgrima e evoluções militares, os estudos geográficos assumindo também os aspectos político e econômico, e abordando especialmente assuntos

brasileiros, obrigatoriedade de desenho, ginástica e música, que antes eram facultativas, eliminação de retórica, poética, italiano, filosofia racional e moral, religião e dança.

Instituiu os exames de madureza no Ginásio Nacional, tão reclamados no período anterior, em cuja aprovação obtinha-se o “direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter Federal na República e ao candidato que obtivesse pelo menos dois terços de notas plenamente seria conferido o título de bacharel em ciências e letras”<sup>9</sup>. A esses exames seriam admitidos alunos das escolas particulares ou que tivessem recebido instrução no lar, mediante a apresentação de certificado de estudos primários do 1º grau e sob condições específicas:

“O examinando extranho ao Ginásio Nacional apresentará à mesa julgadora um currículo vitae assinado pelo diretor do estabelecimento particular, em que estudou, ou pelos professores que o doutrinaram no seio da família, donde se possam colher informações sobre seus precedentes colegiais, seu procedimento moral e o aproveitamento que teve no curso de estudos”<sup>10</sup>.

Esses alunos podiam também requerer exames finais no Ginásio Nacional, desde que houvessem seguido a ordem das disciplinas. Aos reprovados seria possibilitado a repetição dos exames após um ano.

Deu vantagens aos estabelecimentos de ensino secundário dos estados, equiparando seus direitos ao Ginásio Nacional, desde que cumprissem programa semelhante.

Montou uma estrutura administrativa encarregada de dirigir e inspecionar os estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal. Esse corpo funcional incluía, além da administração superior do Ministério, um inspetor geral da instrução primária e secundária, um Conselho diretor da instrução primária e secundária e inspetores escolares de distrito.

O Conselho Diretor compunha-se de onze elementos: o inspetor geral, que o presidia; os reitores do internato e externato do Ginásio Nacional, o diretor do Pedagogium, o diretor da Escola Normal; dois professores primários, sendo um do 1º grau e outro do 2º grau, um lente do Ginásio Nacional; dois lentes de cursos superiores, um da Escola de Medicina e outro da Escola Politécnica.

A todos competia fiscalizar e inspecionar as escolas, organizar os programas de ensino, aprovar os compêndios e livros escolhidos e presidir os concursos feitos para o magistério primário e secundário. Assim controlavam tanto a qualidade do ensino, quanto a capacidade e o bom desempenho dos professores. Também cabia-lhes autorizar a abertura de estabelecimentos particulares de ensino e propor as reformas que lhes parecessem necessárias ao bem da instrução pública, assim como planejar as escolas públicas a serem criadas.

A situação dos preparatórios era lamentada por todos na época e especialmente apontada como causa principal do declínio e imperfeição do ensino superior. Por serem parcelados e permitirem atitudes protecionistas por parte das bancas examinadoras, esses exames estimulavam a irresponsabilidade de muitos estabelecimentos particulares de ensino e o abandono dos cursos seriados das escolas públicas. A idade limite era doze anos, mas até crianças de 11 anos neles de inscreviam e chequavam a ser aprovadas, sem preparo suficiente para os estudos superiores. O próprio Colégio Pedro II se transformara, na expressão de Primitivo Moacyr, em “instituto de mau preparo para as escolas superiores”.

Ramiz Galvão assistiu aos exames de agosto de 1890 e deplorava os resultados e a forma como eles se processavam, considerando-os assunto de alta gravidade, “suma vergonha para o Brasil”. Os exames orais fraquíssimos causaram-lhe profundo desgosto, havendo candidatos que na sua opinião, não poderiam ser aprovados nem em exames do curso primário e eram aceitos para as academias. Nesse semestre sugeriu um projeto de reforma, pelo qual os exames passariam a ser feitos pelo modelo alemão; exames de madureza, propostos anteriormente por Mamoré, capazes, de medir realmente a capacidade cultural do aluno.

Aceitando o alvitre Benjamin Constant expediu Instruções Provisórias, regulando os exames gerais de preparatórios na Capital Federal, nos Estados e bem assim, os exames finais no Instituto Nacional de Instrução Secundária (Colégio Pedro II). E explicava o caráter provisional da medida, pela impossibilidade de aplicar naquele momento uma reforma radical no programa de exames preparatórios. As instruções baixadas em 11 de outubro de 1890 determinavam que os examinadores integrantes das comissões fossem os lentes do Ginásio Nacional e de outros estabelecimentos públicos, presididas pelos membros do Conselho Diretor da Instrução. Na ausência desses elementos o Inspetor Geral deveria convidar pessoas idôneas para o desempenho dessa tarefa.

As matérias requeridas nos preparatórios eram a partir de então; francês, inglês, alemão e latim; geografia, história geral, história e cosmografia do Brasil; física e química orgânica, história natural, e higiene, filosofia e retórica. Cada parte do programa formulado, compreendia as diferentes partes do plano de estudos do Instituto Nacional de Instrução Secundária.

Para que os exames fossem demonstrativos da cultura do aluno as comissões deveriam ser rigorosas e imparciais, podendo o presidente arguir quando lhe parecesse conveniente; o exame oral era público e o escrito a portas fechadas e sob rigorosa inspeção; as comissões examinadoras deviam fornecer os livros de textos e dicionários e se algum aluno fosse apanhado fraudando seria automaticamente desclassificado. As obras utilizadas nos exames já estavam previstas no regulamento, adotando-se para os exames de português, Camões e Manuel Bernardes, para os de

latim Ovídio e Virgílio, nas traduções de francês Corneille e Villemain, para as de inglês, Milton e Macaulay, Goethe e Schiller para traduzir alemão.

A reforma geral de 8 de novembro exonerava, nos Estados, os delegados da Inspeção Geral da Instrução; essa medida os prejudicava pois ficavam sem condições de habilitar os candidatos aos cursos superiores. Reparando em parte esse prejuízo, foi baixado um decreto em janeiro de 1891, conferindo “aos ginásios particulares, que pelo governo foram equiparados ao Ginásio Nacional, a validade dos exames preparatórios realizados naqueles institutos, para o efeito de se habilitarem à matrícula nos cursos superiores de instrução”<sup>12</sup>.

Os liceus estaduais só tiveram esse privilégio mais tarde, quando Benjamin Constant já falecera: o decreto 1.389 de fevereiro de 1891, conferia-lhes as mesmas vantagens já atribuídas aos colégios particulares, desde que adotassem os programas do Ginásio Nacional.

Os preparatórios de 1890 foram realizados sob as mencionadas instruções, “arredando grande número de moços que aqui vinham jogar uma cartada”<sup>13</sup>. Nessas instruções provisórias permaneceram retórica, filosofia e higiene que foram suprimidas pelo decreto definitivo, baixado em novembro de 1891, aprovando as diretrizes anteriores. Por esse documento a habilitação em português era imprescindível à admissão aos outros exames; somente os aprovados em matemática poderiam fazer os exames de física e química, e após serem considerados hábeis nestas disciplinas é que poderiam submeter-se às provas de história natural. A aprovação em geografia condicionava também os exames de história.

Como referimos anteriormente, Benjamin Constant já influenciara uma reforma na Escola Normal, quando seu diretor, ainda sob o regime imperial, a qual foi substituída por outro regulamento em 1888. Nada mais natural, portanto, que procurasse retomá-la, ajustando-a a seus princípios, ao que ele considerava ser o melhor ensino normal.

O documento aprovando o novo regulamento dessa instituição tomou o número 407, com data de 18 de maio de 1890, pelo qual era restabelecida a divisão do curso, feita em 1881: curso de ciências e letras e curso de artes.

O curso de ciências e letras compreendia as seguintes matérias: português e literatura nacional, francês, geografia geral e cosmografia do Brasil; cartografia; história universal e do Brasil; matemáticas (aritmética, álgebra, geometria, preliminar, trigonometria, noções de cálculo e geometria geral); elementos de mecânica racional; astronomia (geometria celeste e noções de mecânica celeste); física e química (noções de mineralogia e geologia); biologia (leis da organização e dos atos dos seres vivos); sociologia; moral.



No curso de artes estavam incluídas: desenho, ornamentação vegetal e animal; desenho colorido; ditado de memória; e de invenção ou composição; caligrafia; música, ginástica, trabalho de agulha e trabalhos manuais, para moças e rapazes, respectivamente.

Do programa de 1881 recolocou história do Brasil, elementos de mecânica e biologia, ciências biológicas; ampliou muito os estudos matemáticos, acrescentou literatura nacional, sociologia e moral, excluiu metodologia, pedagogia e escrituração mercantil, constantes do plano de 1888. Instrução religiosa e francês passaram a ser facultativos, e no curso de artes foi reintroduzido o ensino de caligrafia. Era dada grande ênfase ao estudo das ciências que se estendia às cinco séries, enquanto português era lecionado apenas nos dois primeiros anos.

Para admissão à primeira série era exigida a idade de 14 anos para as moças e 15 para os rapazes e aprovação em exame das seguintes disciplinas; leitura, ditado, noções elementares de gramática portuguesa, aritmética prática, noções do sistema métrico. Requeria-se ainda atestado de moralidade e que não apresentasse defeito físico capaz de impedir posteriormente o exercício do magistério e que se submetesse às lições, sabatinas, trabalhos práticos que fossem exigidos pelos professores, a fim de julgar o aproveitamento e merecimento relativo dos alunos.

O regulamento preconizava exercícios para desenvolver a inteligência dos alunos e fortalecer os ensinamentos adquiridos, fazer sabatinas para habilitar os alunos aos exames. Ficavam capacitados para o magistério os que fossem aprovados em todas as matérias das cinco séries que compunham o curso. Após a aprovação nas disciplinas das duas primeiras séries, os alunos deviam exercitar-se na escola de aplicação, anexa à Escola Normal, funcionando durante o dia, no próprio edifício da escola. O não cumprimento dessa exigência pelo menos durante um ano fazia cessar as vantagens do regulamento.

A idéia da criação de um estabelecimento nos moldes do Pedagogium fora aventada antes da república, mas não chegou a realizar-se, e assim coube a Benjamin Constant pô-la em prática. Era fim do Pedagogium, “constituir-se centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material do ensino mais aperfeiçoado”<sup>13</sup>.

Era uma forma mais assistemática de ensino, utilizando meios diversos para atingir os objetivos a que se propunha, dando liberdade ao professor e demais interessados na busca dessas informações, sem programas e horários rígidos a cumprir, nem títulos a conferir. Os instrumentos a serem utilizados abrangiam um amplo leque de atividades: um museu pedagógico permanente, incluindo biblioteca escolar e circulante; coleção de documentos administrativos, legislativos e estatísticos estrangeiros, relativos ao ensino primário e secundário; trabalhos clássicos de

professores e alunos; material de geografia, desenho, ciências naturais e físicas; coleções tecnológicas, planos de desenhos de edifícios, móveis, utensílios e instrumentos escolares. Cursos científicos e conferências, versando sobre métodos de ensino, ciências físicas e naturais, matemáticas, para cujo ministério a Inspetoria Geral convidaria pessoas idôneas. Uma escola primária modelo, uma classe tipo de desenho, oficinas de trabalhos manuais, salas de leitura, gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais, utilizáveis por professores e normalistas na preparação de trabalhos e experiências, faziam parte do ambicioso plano.

Ao Pedagogium caberia também fazer exposições escolares, onde seria observado o desenvolvimento das escolas e concursos objetivando despertar o interesse para a criação e melhoria do material escolar. Organizaria ainda coleções de modelos para o ensino científico concreto nas escolas públicas e providenciaria a publicação de uma Revista pedagógica. Ao diretor desse estabelecimento competiria convocar os professores das escolas públicas, para discutir métodos e processos de ensino utilizados no país e no estrangeiro, assim como recomendar-lhes a leitura dos melhores autores da biblioteca pedagógica, ao lado de muitos outros deveres.

A direção do Pedagogium foi entregue ao Dr. Menezes Vieira, já mencionado, um dos maiores nomes no ensino particular da época. Após oito meses de trabalho já lhe era possível relatar um bom saldo de atividades, assinalando entre elas a assinatura de convênios com estabelecimentos estrangeiros congêneres e com os principais representantes do ensino nacional e de outros países, a aquisição, por compra e donativos, de material escolar e bibliográfico, encomendas de instrumentos e aparelhos para o ensino das ciências e a previsão para breve do início das conferências e cursos.

As condições da instrução superior, nos últimos anos do Império, não eram melhores do que as observadas nos níveis primário e secundário. Apesar das tentativas para sobrepujar as deficiências existentes e das reclamações por parte dos diretores de escola e professores, não se poderia considerá-lo bom ou moderno. O depoimento feito por Mamoré em 1886 permite vislumbrar um pouco a situação: “em regra geral mal preparados, a mocidade que frequenta os cursos superiores pouco estuda e não aprende, não tendo nem hábitos de estudo, nem base suficiente de conhecimentos preparatórios...”<sup>14</sup>. Isso tanto se referia ao ensino médico quanto ao politécnico e de direito.

A reforma que Leôncio de Carvalho fizera ao ensino médico, em 1879, dera-lhe uma amplidão que até então não tivera, buscando aproximá-lo do ensino dos grandes centros europeus. Na opinião do Dr. José Olimpio Azevedo, professor da Faculdade de Medicina da Bahia, tal reforma proporcionou grande desenvolvimento a esse tipo de ensino e maiores teriam sido seus efeitos se houvesse sido aplicada integralmente e não ter sido deturpada por regulamentos e avisos posteriores que a descaracterizaram, tornando o ensino anárquico e confuso<sup>15</sup>.

A última mudança curricular das faculdades de medicina, realizada no Império, ocorreu em 1884 e a ela muito se assemelha o programa de Benjamin Constant, o qual incluía as disciplinas a seguir referidas: botânica e zoologia; química analítica e toxicologia; física médica; histologia; anatomia descritiva; fisiologia; anatomia médico-cirúrgica; patologia geral e história da medicina; anatomia e fisiologia patológica; obstetrícia; operações e aparelhos; medicina legal; higiene e mesologia; terapêutica e matéria médica; clínica propedêutica; clínica médica; clínica cirúrgica; clínica obstétrica e ginecologia; clínica psiquiátrica; clínica dermatológica e sifilítica; clínica oftalmológica; química orgânica; farmacologia; patologia média; patologia cirúrgica.

São novas as cadeiras de mesologia médica, química analítica, clínica propedêutica, história da medicina e deontologia médica. Anexos ao curso médico, passaram a figurar somente obstetrícia e odontologia, porque já havia sido criada a Escola Superior de Farmácia, que também era um curso anexo. A aprovação nos exames de filosofia deixou de ser requerida nos preparatórios.

O Jornal do Comércio faz uma apreciação da reforma afirmando que ela desenvolve o ensino prático de medicina legal que até então havia sido descuidado, por falta de uma instalação conveniente e institui hospitais de clínica e maternidade, como laboratórios de medicina prática, afetos ao ensino oficial<sup>16</sup>.

A congregação da Faculdade de Medicina não aceitou os estatutos aprovados em 10 de janeiro de 1891, pelo decreto 1.269, por achá-lo “inútil e prejudicial a direitos adquiridos”. Benjamin Constant foi cientificado do fato e solicitou à congregação que elaborasse um outro projeto, o qual foi apresentado após sua morte. Pela Lei 26, de 30 de dezembro de 1891, o governo era autorizado a rever os regimentos das faculdades e escolas do ensino superior.

Também no ensino de direito, não foram grandes as modificações introduzidas pela primeira reforma republicana. O documento que o alterava trazia o nº datado de 2 de janeiro de 1891, determinando um conjunto de disciplinas, distribuídas em três cursos :

Curso de Ciências Jurídicas: filosofia e história do direito; direito público e constitucional; história do direito nacional; direito romano; direito criminal e militar; direito comercial e marítimo; direito civil; medicina legal; processo criminal; noções de economia política e direito administrativo; processo civil e comercial; prática forense;

Curso de Ciências Sociais: filosofia e história do direito; direito público universal; direito constitucional; direito das gentes; diplomacia e história dos tratados; administração e direito administrativo; economia política; finanças e contabilidade do Estado; higiene pública; legislação comparada sobre direito privado;

Curso de Notariado: direito pátrio constitucional e Administrativo; direito pátrio criminal, civil e comercial; direito pátrio processual; prática forense.

Exceto por não incluir direito eclesiástico, esse plano é semelhante ao decretado em janeiro de 1885, cuja execução fôra suspensa em novembro desse mesmo ano. Traz como novidade a disciplina filosofia e história do direito, comum aos cursos de ciências jurídica e sociais.

Os exames de preparatórios ficariam alterados como segue: no ano seguinte incluiriam álgebra e trigonometria; passados dois anos da reforma seriam exigidos física, química e história natural; a partir de 1896 somente ingressariam nas academias os portadores de título de bacharel. Os cursos anexos seriam substituídos por ensino secundário integral, segundo o plano do Ginásio Nacional.

As faculdades estaduais teriam as mesmas prerrogativas, desde que estivessem sob a inspeção do Conselho de Instrução Superior e as habilitações de matrícula e exames fossem iguais às das escolas federais.

Em 1874 a Escola Central passara a denominar-se Escola Politécnica, compondo-se de um curso geral de 2 anos e de vários cursos especiais, com duração de 3 anos: curso de ciências físicas e naturais; de ciências físicas e matemáticas; engenharia geográfica; engenharia civil; minas; artes e manufaturas. Até 1890 nenhuma mudança significativa fôra introduzida em sua estrutura que, a partir do decreto 1.093 de 22 de novembro de 1890, passou a constituir-se de um curso fundamental de 4 anos e de especialidades de engenharia civil e engenharia industrial, também realizados em quatro anos.

As disciplinas do curso fundamental seriam comuns aos dois cursos especiais: geometria geral; álgebra diferencial e integral; geometria descritiva; topografia; mecânica geral; astronomia; geometria celeste e noções de mecânica celeste; sombras, perspectivas e estereotomia; física geral e química geral; mecânica geral e aplicada às máquinas; biologia; sociologia e noções de moral teórica e prática; economia política e finanças.

Os cursos profissionais incluíam, além das matérias técnicas, próprias a cada um, estatística e direito constitucional e administrativo, ministrados na última série.

Os candidatos ao ingresso na Escola Politécnica deviam apresentar certificado de aprovação em português, latim, francês, inglês ou alemão, geografia e história, cosmografia e história do Brasil, matemática elementar completa, desenho geométrico e elementar, noções gerais concretas de física, química natural. Esses exames poderiam ser feitos na Inspeção de Instrução Pública ou em qualquer outro estabelecimento de ensino superior da capital ou do Estado.

Os novos estatutos davam oportunidade, a qualquer pessoa que não fosse aluno, requerer exames extraordinários das matérias dos diversos anos dos cursos da escola; para usar dessa vantagem deveriam submeter-se a um exame de generalidades em cada uma das matérias, tanto teóricas quanto práticas e apresentar atestado de aprovação nos preparatórios.

A primeira constituição da Escola Politécnica arrolava entre seus cursos profissionais, um de engenharia geográfica. Os regulamentos de 1890, baixados pelo decreto 859, de 13 de outubro, criava a Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica cuja finalidade especial seria “mediante um ensino teórico e prático dos mais desenvolvidos formar astrônomos e engenheiros habilitados para a execução de trabalhos geográficos e geodésicos”<sup>17</sup>.

O Observatório astronômico abrigaria o novo instituto, o qual destinava-se a ministrar um curso de dois anos, com o seguinte programa: revisão de astronomia teórica; astronomia prática; física do globo e meteorologia; desenho topográfico e cartografia; geodésia e hidrografia; espectroscopia; fotometria geral e aplicada; aplicações de eletricidade à astronomia. Era dada grande atenção à parte prática dos estudos, muito ampla e distribuída em seções de cálculos, experiências, laboratórios, observações e trabalhos de campo.

As condições estabelecidas para matrícula eram, a aprovação nas disciplinas do curso geral da Escola Politécnica, mesmo dadas em outros estabelecimentos superiores, civis ou militares, e aprovação em astronomia teórica e prática, tanto nas referidas escolas, como junto à comissão de lentes indicada pela escola de astronomia.

Os alunos matriculados estavam obrigados à frequência, mas seriam aceitos alunos ouvintes, desde que cumprissem a exigência de um requerimento ao diretor. Aos que lograssem aprovação em todas as disciplinas, teóricas e práticas, receberiam o título de astrônomo e engenheiro geógrafo.

A lei 26 de 30 de dezembro de 1891, suprimia a verba destinada à Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica.

As mudanças introduzidas na Escola de Minas, pelos novos estatutos, referiam-se mais ao acréscimo de disciplinas. A sede continuou em Ouro Preto e os cursos gratuitos, permaneceram os mesmos: um fundamental e dois superiores, de engenharia de minas e engenharia civil.

Visando “preparar engenheiros para a lavra de minas, para os estabelecimentos metalúrgicos, e para os diversos ramos de engenharia”, estatuiu o curso fundamental semelhante ao da Escola Politécnica, tanto na duração quanto nas disciplinas ministradas. Também nos cursos profissionais foram introduzidas as matérias, estatísticas e direito constitucional e administrativo, no último ano.

Segundo o relatório do diretor da Escola Nacional de Belas Artes, a ação do decreto de 8 de novembro, naquele estabelecimento de ensino, foi, mais que uma simples reforma, “uma transformação radical e completa”, iniciada pela substituição do nome, antes chamada Academia de Belas Artes, por ele considerado “pretencioso e nefastamente sugestivo”<sup>18</sup>.

Pelas novas diretrizes destinava-se ao ensino da pintura, e escultura, arquitetura e gravura, que passariam a constituir cursos especiais, além de um curso geral, fundamental, comum a todos.

A escola contaria com ateliers e uma biblioteca, sendo criado ainda, um conselho superior de belas-artes. O Conselho seria constituído por membros do corpo docente dos vários cursos, presididos pelo Ministro e competia-lhe decidir sobre os problemas de ensino, as reformas que se tornassem necessárias, aperfeiçoamento e propaganda das artes, etc.

O curso fundamental teria a duração de 3 anos e seu currículo incluía as seguintes matérias: história natural; mitologia; desenho linear e figurado; física e química; geometria descritiva; arqueologia e etnografia; desenho figurado; história das artes; perspectivas e sombras; elementos de arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos; desenho figurado.

Os cursos de pintura, gravura e escultura teriam uma duração de três anos e o de escultura dois anos, com matéria específicas das suas especialidades.

Ficava estabelecida a frequência obrigatória para alunos matriculados, mas admitiam-se outros com livre frequência. O ensino era gratuito para todos, assim como o material indispensável aos alunos que revelassem aproveitamento, tanto aos de frequência obrigatória quanto livre. Permitiam-se também cursos livres nas dependências da escola, que poderiam ser ministrados tanto por professores, quanto por artistas ou homens de estudo que desejassem fazê-lo, necessitando apenas de aprovação da diretoria da escola, que a forneceria mediante idoneidade moral e intelectual notória ou provada com documentos.

A intenção da reforma era romper com o academismo e instaurar o ensino livre na arte. Para auxiliar na obtenção desse desiderato, acabou com as especialidades excessivas, extinguiu o ensino de paisagem e o especial de estética.

O decreto 330 promulgando o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do exército, traz a data de 12 de abril de 1890, anterior portanto, à Secretaria de Instrução, sendo Benjamin Constant Ministro da Guerra.

Seu pensamento sobre o papel do exército, assim como a respeito de suas necessidades educacionais naquele momento, sobressaem claramente nos considerandos que acompanham o referido projeto:

“o soldado, deve ser, de hoje em diante, o cidadão armado, corporificação da honra nacional e importante cooperador do progresso como garantia da ordem e da paz públicas, apoio inteligente e bem intencionado das instituições republicanas, jamais instrumento servil e maleável por uma obediência passiva e inconsciente que rebaixa o caráter, aniquila o estímulo e abate a moral”.

Esses altos objetivos determinavam a reorganização do ensino militar de modo a “levantar o nível moral e intelectual do exército. pondo o soldado brasileiro a par dos grandes aperfeiçoamentos da

arte da guerra em suas múltiplas ramificações, sem desviá-lo dos seus deveres como cidadão no seio do lar e no seio da pátria”<sup>19</sup>.

Para isso era imprescindível uma educação científica, um ensino integral, cujo programa estava assim especificado:

“A instrução teórica e prática será dada aos oficiais e praças de pré do Exército, nos seguintes estabelecimentos: escolas regimentais, escolas militares, escola superior de guerra e escolas práticas. Haverá, além disso, para instrução e educação militar de menores: o colégio militar, escola de sargentos e escola de ofícios”<sup>20</sup>.

O ensino primário das praças sem patente seria dado nas escolas regimentais e constava, além de leitura, escrita, matemática elementar, sistema métrico e desenho linear, de noções elementares dos fenômenos físicos e químicos mais comuns, higiene militar, história do Brasil e deveres do soldado. Ficava suprimido o ensino de doutrina cristã.

As escolas militares do Rio de Janeiro e Porto Alegre passavam a compor-se de um curso preparatório, um curso geral e um curso das três armas; a de Fortaleza conservava apenas o curso preparatório. Nesses estabelecimentos os praças do Exército recebiam instrução teórica e prática.

O curso preparatório com duração de três anos, incluía disciplinas teóricas, científicas e literárias: aritmética; português, francês, inglês; geografia física e política, especialmente da América do Sul e do Brasil; álgebra; história, especialmente do Brasil; desenho linear e de aquarela; geometria preliminar e especial; trigonometria retilínea; alemão, astronomia, física, química, mineralogia, geologia, botânica e zoologia.

As disciplinas do curso geral eram científicas e técnicas dadas em 4 anos: geometria geral e descritiva; cálculo diferencial e integral; mecânica geral e aplicada às máquinas simples e à balística no vácuo; astronomia; teoria das sombras e perspectivas; física; química; noções de meteorologia; topografia; biologia; sociologia e moral.

Além das técnicas militares, os alunos do curso das três armas estudavam direito público, internacional e militar; noções de direito administrativo; diplomacia; constituição brasileira; noções de economia política; hipologia; higiene militar; instrução militar. Este curso tinha duração de um ano.

Os preparatórios aceitos para estas escolas eram os prestados no Instituto Nacional de instrução secundária e os fornecidos pelas Faculdades ou Escolas superiores da República.

Os oficiais do exército continuariam a receber ensino técnico na Escola Superior de Guerra, que sofria algumas modificações, passando a ter três cursos técnicos: artilharia, estado maior e engenharia. Ao lado das matérias técnicas próprias a cada especialidade e do ensino prático

específico os oficiais recebiam ainda instrução científica: zoologia, botânica, mineralogia e geologia, comum aos três cursos; geodésia, precedida de astronomia prática, economia política e estatística, para os cursos de engenharia e estado maior; direito administrativo, legislação militar e administração militar, exclusivas do estado maior.

O regulamento previa, para as escolas militares do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, a instalação de biblioteca, gabinetes e laboratórios de ciências, salas de armas, campos de exercício e demais apetrechos para exercício e trabalho de guerra.

As intenções reformadoras, postas em execução em abril, estenderam-se a outros níveis de ensino militar, atingindo o Colégio Militar, a Escola de Sargentos e as Escolas Práticas, para as quais foram baixados regulamentos especiais. Entre estes nos ocuparemos do Colégio Militar, por tratar de instrução mais geral.

O Imperial Colégio Militar fôra criado no mesmo ano da Proclamação da República, no dia 9 de março. Os novos regulamentos, que a reforma lhe fixara, foram aprovados pelo decreto 371, em 2 de maio de 1890; por eles mantinha-se sua destinação de “dar educação e instrução gratuitamente aos filhos e netos de oficiais efetivos e reformados do exército e da armada, bem como aos filhos e netos de oficiais honorários por serviços de guerra e das praças de pré mortas em combate; e mediante contribuição pecuniária, a alunos procedentes de outras classes sociais... Tendo por fim iniciar os alunos na nobre profissão das armas, dirigirá a sua educação e instrução de modo que ao terminar o curso, estejam eles aptos a prosseguir em estudos superiores nas escolas militares da república”<sup>21</sup>.

Os alunos seriam admitidos numa idade entre 8 e 13 anos, sendo que, os maiores de 12 anos já deveriam estar em condições de frequentar o primeiro ano secundário. A idade limite inicial era doze anos.

Como no primeiro plano o curso seria dividido era 5 anos, havendo igualmente uma fase preliminar, que neste poderia ter uma duração máxima de três anos (no programa original seriam apenas dois) e designada a atender as necessidades dos alunos que não possuíam o nível de conhecimentos intelectuais, requeridos para matrícula no primeiro ano do curso.

As disciplinas a seres estudadas eram quase as mesmas do projeto anterior: gramática, língua e literatura nacional; francês, inglês e alemão; álgebra, até as equações de 2º grau; geometria preliminar e especial; trigonometria retilínea; equações de 3º e 4º graus; equações binômias; história antiga, média, moderna, contemporânea e pátria; geografia universal; geografia e corografia do Brasil; noções concretas de astronomia; física, química, mineralogia, geologia, botânica, zoologia; desenho e geometria prática. Do primeiro programa excluía topologia. A estas disciplinas teóricas juntavam-se estudos práticos: noções de disciplina, economia e administração militar; nomenclatura



e manejo de armas em uso; tiro ao alvo; esgrima e evoluções militares; natação, ginástica e música, além de educação moral e direitos e deveres do cidadão e soldado.

Quando diretor do Imperial Instituto dos Cegos, Benjamin Constant muito trabalhara em seu favor, dedicando o melhor de seus esforços para compensar-lhes as deficiências naturais. As mudanças determinadas para esse estabelecimento evidenciam, sua preocupação e cuidado com o problema.

Reza o decreto 408, de 17 de maio de 1890, que o fim do Instituto é dar aos cegos instrução primária, secundária, educação moral, cívica e física e também “o ensino da música vocal e instrumental, do maior número possível de artes, indústrias e ofícios fabrís que estejam ao seu alcance e lhes sejam de reconhecida utilidade, criar oficinas e casas de trabalho onde os cegos educados no Instituto encontrem ocupação decente e sejam utilizadas suas diversas aptidões, dar todo auxílio e proteção de que careçam para facilitar-lhes os meios de dar livre expansão as suas aptidões físicas, morais e intelectuais, e a todas as suas legítimas aspirações em proveito seu, de suas famílias e da pátria”<sup>22</sup>.

Para realizar esses propósitos elaborou um programa de estudos, dividido em dois níveis, primário e secundário, com a duração de 3 e 5 anos, respectivamente, ministrando as disciplinas assim especificadas: curso primário: conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e algarismos, no sistema Braille; conhecimentos de algarismos primários em tipos maiores; ler e escrever nos dois sistemas; aritmética prática, até frações decimais e sistema métrico; noções elementares de gramática portuguesa; lições de coisas limitadas aos objetos mais triviais do uso doméstico; noções de história natural.

As matérias do curso secundário compreendiam: português e francês; história geral e do Brasil; geografia física e política; aritmética teórica e prática; álgebra até equações de 2º grau; geometria elementar, plana e no espaço; noções de trigonometria; noções de cosmografia; mecânica prática, aplicada às máquinas; aparelhos e instrumentos usados nas diversas ciências, artes, ofícios, de que possam utilizar-se os cegos, ciências físicas e naturais; instrução moral e cívica; elementos de pedagogia.

A mudança realizada refere-se a inclusão de cadeiras de ciências físicas e naturais, a de órgão e harmônio e uma de instrumentos de corda. Essas inovações procuravam, tanto colocar os deficientes visuais em contato com os conhecimentos científicos quanto atender, pelo ensino profissional, suas necessidades de subsistência posterior; daí a preocupação com o ensino de música, reconhecidamente a habilidade que mais atrai o interesse dos cegos e lhes oferece possibilidade de utilização.

Também não foi descurada a educação física, cuidados que levaram à criação de uma cadeira de ginástica.

## **4.2 As Idéias Subjacentes à Reforma**

Das lutas que se desenrolam para instituir e conservar o ensino no Império, dos óbices colocados à sua evolução, dá análise das várias reformas que foram tentadas anteriormente, pode Benjamin Constant isolar elementos que, aliados à sua vasta e sofrida prática docente, forneceram-lhe subsídios importantes para a elaboração do seu projeto. Aproveitando assim a experiência dos seus antecessores, procurou adaptá-la às novas condições sociais e políticas do país e, ao mesmo tempo, ampliar com a reforma, os ideais filosóficos que cultivava.

Os pareceres emitidos sobre a reforma de 1890 divergem muito quanto à natureza das idéias que a determinaram: enquanto os positivistas a consideram contrária a seus princípios, os opositores dessa doutrina a apontam como responsável pelo seu encaminhamento. Vejamos até que ponto esse projeto reformista confirma ou desmente essas correntes de opinião.

Um dos conceitos básicos de comtismo é a separação entre os poderes espiritual e temporal, sendo cada um deles autônomo e absoluto em seu campo de atividades, permitindo apenas uma atitude consultiva por parte do outro. Ao poder espiritual caberia as decisões sobre educação; o poder temporal nada deliberaria neste terreno, exercendo uma função de simples assessoramento.

Desse modo considerado, a atitude imediata de um positivista ortodoxo, ao assumir as rédeas da educação, seria eliminar o ensino público oficial secundário e superior, em lugar de reformá-lo, por contrariar as posições comteanas, para quem a propagação dos conhecimentos deveria ser feita por particulares, livres, inspirados e orientados por convicções filosóficas firmes já que o Estado sem conhecimento de filosofia, só poderia interferir desastrosamente nesse terreno.

Com seu projeto de reforma Benjamin Constant contrariava, objetivamente esses conceitos, mas era coerente com a situação, e consigo mesmo. O país não poderia, naquele momento, prescindir da ação governamental no campo da instrução. Embora em vários casos a atividade particular, nesse terreno, fosse mais forte, que a oficial, não o era em extensão e qualidade suficientes para justificar uma medida exclusivista. Ao lado disso, se pretendia aplicar os programas comteanos de educação, base de regeneração social, aquela era a oportunidade ideal para impô-los a todo o país e em todos os níveis. Para orientar e assessorar o Estado, impedindo que causasse os

males da interferência indevida ele criou os Conselhos de Instrução nos vários níveis, constituído de homens de reconhecido saber e encarregados de tomar decisões no campo de ensino.

Pode-se porém detectar, pelo menos em nível primário, a intenção de desobrigar o Estado desse encargo, quando faz referência ao custeio da instrução: quando o fundo escolar atingisse a quantia de dez mil contos de réis, a metade seria destinada “a aliviar o governo das despesas que faz com a instrução primária”... e, continua, “logo que o rendimento total do fundo escolar bastar a todas as despesas feitas com a instrução primária, ficará o governo exonerado delas”<sup>23</sup>.

Assim o Estado manteria a educação com verbas resultantes de donativos a ele feitos, saldos orçamentários, de vendas de terras devolutas; uma outra parte da manutenção adviria da comunidade sob a forma de impostos e de loterias especialmente destinadas a esse fim, envolvendo governo e comunidade nessa ação. Todos os programas, compêndios, e material didático estavam sob a orientação direta dos Conselhos, que os aprovavam e decidiam sobre seu uso. O controle oficial exercia-se também através dos exames para docentes, realizados junto à secretaria de Instrução Pública pela exigência do título de bacharel, como requisito essencial ao acesso às academias, o que estabelecia a interferência e controle do ensino particular.

Igualmente negativa da doutrina comteana e, por isso, fortemente combatida pelo positivismo ortodoxo, foi a reforma realizada no ensino militar. Na república ditatorial preconizada pelo positivismo o exército seria uma milícia encarregada apenas da manutenção da ordem social, destinada para o estabelecimento da paz, nunca para atividades guerreiras. Mas conservar o exército, preparando-o para a paz é uma atitude esclarecida de Benjamin Constant que assim tentaria dirigir um segmento influente da sociedade. Neste ponto, nota-se claramente sua intenção de seguir um programa de instrução positiva, científica e integral, esclarecendo a inteligência dos militares para o reconhecimento de seus deveres, e formando-lhe os sentimentos e o caráter. Levando em conta as novas funções a serem assumidas pelo exército reconhecia seu despreparo para o desempenho desse ofício e a necessidade de uma educação, que servisse de base à sua reforma moral e intelectual, só possível pela ciência. No dizer de Teixeira Mendes, tal interpretação do positivismo era errônea, pois esse tipo de educação não teria para a reforma social a importância conferida por Benjamin Constant. Vejamos a expressão constantiana sobre o

assunto: para compreender perfeitamente seu “elevado destino no seio da sociedade, como o mais sólido apoio do bem, da moralidade e da felicidade da pátria, o militar precisa de uma suculenta e bem dirigida educação científica, que, preparando-o para com proveito tirar toda a vantagem e utilidade dos estudos especiais de sua profissão, o habilite, pela formação do coração, pelo legítimo desenvolvimento dos sentimentos afetivos, pela racional expansão de sua inteligência, a bem conhecer os seus deveres, não só militares, como principalmente sociais”<sup>24</sup>.

Outras palavras usadas nos considerandos já referidos, introdutórios ao pedido de assinatura do regulamento, podem ser olhados como indicadores desse propósito:

“isso só pode ser obtido por meio de um ensino integral, onde sejam respeitadas as relações de dependência das diferentes ciências gerais, de modo que o estudo possa ser feito de acordo cora as leis que tem seguido o espírito humano em seu desenvolvimento, começando na matemática e terminando na sociologia e moral como ponto de convergência de todas as verdades, de todos os princípios ate então adquiridos e foco único de luz capaz de alumiar e esclarecer o destino racional de todas as concepções humanas”<sup>25</sup>.

Embora essas idéias de Benjamin Constant sejam ou pareçam ser frontalmente opostas aos ensinamentos comteanos, muitas das características assinaladas em seus programas têm uma conotação nitidamente positivista.

O decreto 981 garantia liberdade e laicidade ao ensino, e a primeira providência do Ministro ao assumir a Pasta, foi eliminar o ensino religioso das escolas públicas, através do aviso nº 17, de 24 de abril. Posteriormente extinguiu o ensino da doutrina cristã adotado nas Escolas Regimentais. A abolição do ensino religioso era igualmente um aspecto da liberdade de ensino, assumindo aqui a fisionomia de liberdade da consciência, que não poderia ser violentada por qualquer imposição de idéia religiosa, ponto de vista já referido na reforma Leôncio de Carvalho.

Mas a liberdade de ensino tinha também o seu ângulo social e intelectual entendido como a possibilidade de qualquer pessoa poder ensinar, manifestar e propagar suas idéias, ensejando aos particulares divulgar suas convicções filosóficas e científicas. Este era um enunciado positivista em relação ao ensino, o qual deveria ser difundido livremente pelos particulares e somente por eles e a família.

Como corolário dessa colocação liberativa os novos regulamentos autorizavam aulas particulares e livres em todas as escolas de nível superior, cursos livres e conferências no Pedagogium, a frequência livre nas faculdades de medicina, belas artes, escola normal, assim como alunos ouvintes nas escolas de astronomia e belas-artes. Afirmando ainda esse principio, extinguiu o ensino de estética geral e paisagem no ensino artístico, para que, rompendo com o academismo e o passado, fosse instituída a criação livre, a formação própria do conceito de estética, independente de padrões, e o estudo da natureza tal como se apresenta.

Seguindo os ensinamentos comteanos da educação geral, entendida como conhecimento dos princípios, relações e encadeamento das diversas ciências, Benjamin Constant quis aplicar um programa enciclopédico, pois na sociedade restaurada todos deviam participar da totalidade dos conhecimentos sobre a natureza.

Mas a educação geral só seria possível se, na exposição desses conhecimentos, eles fossem apresentados no seu encadeamento natural, como “ramos de uma árvore”, dependendo mutuamente uns dos outros, para formar no seu conjunto final o espírito positivo.

O resultado dessa forma de pensar é visível no trabalho do reformador. O uso da fórmula enciclopédica se inicia pela extensão dos estudos matemáticos a todos, por serem considerados os instrumentos mais poderosos do espírito humano na investigação das leis dos fenômenos naturais; já que eles são os mais simples e gerais, no conjunto cognoscível, devem servir de ponto de partida de toda educação científica seja geral ou especial. Assim, do nível elementar ao superior, dos artistas aos médicos, todos estudam matemáticas, em graus diferentes de complexidade e amplitude, de acordo com suas necessidades. Concomitantemente é ministrado o ensino da astronomia, considerada no positivismo a expressão máxima da matemática e o grande fator das revoluções intelectuais. A filosofia natural começaria pelos estudos astronômicos, introduzindo-os por isso no curso secundário, na escola normal, prosseguindo nas escolas militares, na Politécnica e Belas-Artes, em níveis variáveis de aprofundamento, chegando mesmo a criar uma Faculdade de Astronomia onde se realizariam esses estudos que atingiriam maior alcance.

O ensino das ciências físicas e naturais começa no curso elementar, sob a forma de noções concretas, estendendo-se ao secundário, onde assume aspecto mais complexo e amplo. No espírito positivo a biologia adquire um papel predominante, por ser considerada uma interseção entre o homem e a natureza, decorrendo a educação do conhecimento de suas leis; esta posição importante da biologia é aceita por Benjamin Constant que a inclui em todos os programas, até nos cursos especiais do ensino militar, exceção feita aos cursos jurídicos.

Outro ponto de aproximação da reforma às idéias de Comte refere-se ao ensino da moral. Esta era a grande preocupação do filósofo que pretendia essencialmente eliminar a crise no ocidente restaurando moralmente a sociedade. Sobretudo pelo problema moral é que a filosofia positiva deveria predominar.

O homem necessitaria assim de conhecer seus deveres para poder cumpri-los adequadamente e também julgar a conduta alheia já que era função da sociedade recompensar ou castigar seus membros. Só o positivismo poderia fornecer-lhe convicções firmes sobre os diversos deveres que poderiam auxiliá-lo na orientação dos impulsos sociais e individuais. Nessa doutrina a retidão e a moralidade são inerentes à natureza humana; os fenômenos morais situam-se no campo da fisiologia, e resultam de condições orgânicas, tão demonstráveis quanto qualquer fenômeno natural. A moralidade é fundada sobre a ciência positiva.

Benjamin Constant adota esse ponto de vista, procurando disseminar os estudos de moral em todos os níveis de instrução. O ensino da moral propriamente dito inicia-se no curso elementar

como instrução moral e cívica, evoluindo no secundário para sociologia e moral, prolongando-se sob esse aspecto em todos os cursos superiores, profissionais e especiais, exceto nas Faculdades de Direito.

Tanto o ensino das ciências quanto das outras disciplinas deveria receber tratamento gradual, seguindo a idéia de generalidade decrescente e complexidade crescente, numa linguagem simples e acessível.

Essa introdução assumiria fortes características de concretidade e objetividade, segundo os cânones empiristas e, portanto, contrários ao estudo teórico, anteriormente vigente, utilizando ao máximo os objetos e a natureza em geral, no processo de aprendizagem. Consequentemente enfatiza a criação de museus escolares e as exposições, encoraja a preparação do material didático pelo professor, auxiliado pelos alunos, recomenda todo cuidado e atenção no ensino artístico e de trabalhos manuais entre as crianças e adolescentes. A tal ponto privilegia esse aspecto que prescreve o envio de professores à Europa para observação e treinamento nessas áreas.

Sendo a educação positiva orientada para o desenvolvimento industrial e este apoiado na aprendizagem do desenho tal disciplina é incluída na reforma de 1890, sob as formas mais diversas, desde o curso elementar sendo bastante destacado na Escola Normal. Os professores deveriam utilizar modelos nacionais, estimulando o estudo de nossa natureza e costumes, procurando de certo modo nacionalizar o ensino de desenho. Sobre isso, anotamos na Escola de Belas-Artes a supressão de cadeiras de estética e paisagem, não só para permitir a livre criação como para evitar a imposição de modelos conceptuais alienígenas. Vale a pena frisar esta tomada de posição nacionalista, absolutamente contrária à pregação positivista da sociedade universal. Aliás, já foi observado no início que, neste ponto, Benjamin Constant jamais poderia dizer-se positivista.

Uma das idéias mestras do positivismo, no terreno da educação, diz respeito ao conhecimento das generalidades, considerado tão superior e importante, que os seus detentores formam uma nova classe de sábios: a dos “especialistas em generalidades”, a quem compete a reorganização social e a orientação do processo educativo. Estes sábios são cientistas sem se dedicarem a nenhuma ciência especial, mas conhecendo o espírito de todas as ciências, seus princípios, seu encadeamento. No ensino de generalidades está implícita a desvalorização das especializações excessivas, que o reformador procurou evitar dividindo os cursos profissionais em duas fases: um curso básico, comum a todos os estudantes, com duração de três a quatro anos, procurando claramente ministrar uma educação geral, sob a forma de noções fundamentais, princípios, teorias, fornecendo-lhes uma visão geral da totalidade dos conhecimentos; sucedendo a esta, as especialidades, tratando dos problemas específicos e em profundidade, às vezes com tempo bastante reduzido. Essa forma de instrução, dando a todos uma perspectiva mais ampla das ciências

e do seu encadeamento, precedendo a educação especial evitaria a especialização exagerada dos sábios. Refere-se a isso claramente no regulamento da Faculdade de Medicina onde coloca a exigência do “conhecimento integral das ciências que entendem com a estática e a dinâmica do homem são ou doente”, visando dar um paradeiro ao “especialismo médico condenável por vários motivos”<sup>26</sup>.

A educação geral, a que aludimos anteriormente, estendida a todos, levando o conhecimento científico ao alcance das camadas populares, aboliria o elitismo, permitindo que os homens se vissem em condições de igualdade, favorecendo assim o estabelecimento da harmonia social. O elitismo conduzia à pedantocracia, atitude deplorada e condenada por Comte e seus adeptos.

Pedantocracia se define como o governo ou influência do pedantismo; na concepção comteana, era um desvio do verdadeiro espírito filosófico, era a substituição do espírito de conjunto pelo detalhe, conduzindo à valorização de capacidades aparentes, e à “dominação das mediocridades ambiciosas”. Para desestimular as atitudes pedantocráticas, a reforma começou por eliminar todos os nomes que lembrassem privilégios de minorias; o ensino das generalidades, já referido, facilitaria a aproximação intelectual das classes sociais. A criação do *Pedagogium* parecia destinada a concretizar esse objetivo, oferecendo ao público e aos professores, meios de instrução profissional. Pela sua organização especial providenciava um tipo de ensino mais assistemático, através de museus, exposições, biblioteca, conferências, classes tipo de desenho, oficinas de trabalhos manuais, etc. sem rigor de horários e prazos fixos. Assim estabelecido poderia fornecer a uma faixa maior de público, a atualização dos conhecimentos científicos, de uma forma mais simples. Entretanto, os detalhes do regimento, orientavam os cursos, conferências e demais atividades que nele se realizavam, quase exclusivamente, para os professores, o que evidentemente, não estava ao alcance do grande público, alvo primordial de quem estava interessado em eliminar a pedantocracia.

A regeneração social propalada pelo positivismo implicaria uma educação visando o aperfeiçoamento físico, intelectual e moral das camadas populares, embora não excluísse as outras. Tal tarefa requereria um desenvolvimento total, proporcionado por um ensino integral, o qual está previsto nos princípios da instrução primária e secundária: “o ensino secundário integral será dado pelo Estado no Ginásio Nacional”, acrescentando em outro parágrafo, que a instrução secundária deve ser necessária e suficiente em geral, “para o bom desempenho do cidadão na vida social”. Observando-se as disciplinas conservadas e introduzidas nos planos de estudos, encontra-se a decisão de atingir todos esses aspectos, sob os quais o homem se apresenta e evolui.

Assim, o estudo das línguas e literaturas, das ciências e das artes, estão presentes em todos os programas aprovados, para os níveis primário e secundário, e para alguns especiais. É evidente o

cuidado com a formação moral e os bons costumes resultando em previsão, pelos regulamentos, de punição aos professores e diretores faltosos nessa área, com multas, suspensão e eliminação. A educação física, muito negligenciada no Império, agora tornava-se obrigatória na escola primária e secundária no curso normal e até no Instituto de Cegos.

Até aqui observamos como Benjamin Constant procurou aplicar na instrução brasileira um programa de cunho relativamente positivista, expressivo da sua interpretação da doutrina comteana. Analisamos os aspectos sob os quais as medidas por ele tomadas aproximam-se ou afastam-se dessas idéias e poderíamos afirmar que ele manteve um espírito livre e independente, permitindo-se assumir algumas posições nitidamente contrárias a essa orientação. Tais atitudes nos parecem consentâneas a seu pensamento e adequadas ao momento político, social e cultural que atravessava o país.

Sua reforma não se mostrava como um ato gratuito, gerado pelo simples desejo de inovar; se assim o fora, escudado pelo poder que ajudara a instalar, transformaria completamente a situação, impondo um programa absolutista e pessoal.

Ao contrário conservou intactos planos anteriormente elaborados e outros aos quais apenas juntou pequenos acréscimos. Isso indica, em vez de um impulso demolidor, desejoso de criar tudo de novo, uma atitude refletida de quem deseja usar da experiência e sabedoria alheias, somar esforços na construção de uma obra sólida, procedimento aliás, compatível com a orientação comteana.

As providências aparentemente equívocas por ele tomadas podem ser demonstrativas tanto ao conhecimento incompleto de filosofia e pedagogia de que o acusavam seus críticos, quanto do fraco assessoramento que deveria cercá-lo.

A eliminação do ensino de filosofia e religião era uma consequência natural do juízo positivista: atingindo o estado positivo esses conhecimentos tornavam-se desnecessários, por serem apenas estados intermediários através dos quais o espírito evolui e cuja simultaneidade gera a confusão social. A educação positivista era o ensino do concreto, do relativo, do estabelecimento de relações entre fenômenos, dispensando as noções absolutas e abstratas ensinadas naquelas disciplinas, já que se estabelecera a impossibilidade de serem atingidas pelo espírito humano. Só a ciência poderia fornecer ao homem o conhecimento da realidade e os meios de utilizá-lo em seu proveito. Não era a negação da filosofia, mas a substituição da metafísica tradicional pelas ciências positivas cuja soma constituía a filosofia natural e a religião da Humanidade ocuparia o lugar das religiões deístas professadas até então. Na estruturação dos programas procura colocar sempre uma parte teórica e outra prática seguindo o preceito comteano de que toda ação humana envolve necessariamente esses dois aspectos, o que vem a ser a própria fundamentação da divisão dos



poderes temporal e espiritual. Abolir a filosofia não poderia ser uma tentativa de apagar o espírito crítico e a reflexão porque ele mesmo era um crítico do sistema vigente anteriormente permitindo-se também divergir de Comte e dos ortodoxos que o seguiam.

A exclusão de metodologia e pedagogia do currículo da Escola Normal parece contraditório. De acordo com o positivismo o ensino deveria ser prático e o conhecimento das ciências é que leva à sabedoria. Ora, a metodologia dirige o espírito na investigação, especialmente nos estudos científicos, onde ela é imprescindível; no caso da Escola Normal constituiria o estudo dos métodos da aprendizagem e ensino, para obter o máximo de rendimento com o mínimo de erros no processo educativo. A decisão de extingui-las pode estar presa à concepção da metodologia como uma parte da lógica que por sua vez era considerada uma parte da filosofia, já suprimida dos programas escolares. Quanto à pedagogia poderia estar ligada à confusão entre pedagogia e filosofia da educação, esta sendo determinante dos fins da educação os quais se prendem à concepção sobre o homem e seu relacionamento com a realidade que o cerca. Os ensinamentos que seriam dados até então estariam em oposição às doutrinas de Comte que inaugurava uma nova visão dessas realidades, a qual estaria em conflito com os programas anteriores estabelecidos. O estudo das ciências positivas mostraria ao homem o que ele é sob os seus diversos aspectos, indicando-lhe simultaneamente o caminho a seguir para a consecução dos seus fins; a metodologia e pedagogia ensinada por outras correntes tornava-se apenas uma sobrecarga curricular.

Em qualquer sistema de ensino, positivo ou não, a educação ou formação dos educadores deveria ser o ponto de partida. Benjamin Constant reformou a Escola Normal, mas ficou uma lacuna: não criou nem previu a criação de uma faculdade para instrução dos professores secundários. A primeira vista poder-se-ia considerar essa omissão como decorrência da identificação com princípios positivistas contrários às instituições desse tipo, mas a alegação cairia por terra diante de atitudes anteriormente tomadas, absolutamente opostas à pregação do filósofo francês. Seria talvez em consideração à falta de recursos materiais e culturais necessários a realização de tal projeto, ou quem sabe ao tempo demasiadamente curto de que dispôs para realizar as reformas. Uma novidade como essa exigiria um amadurecimento tanto da parte da sociedade quanto do legislativo, tão avessos a reformas, contando ainda neste caso com a franca e acirrada oposição dos positivistas ortodoxos. O decreto previa a execução gradual do programa precisamente com o objetivo de permitir nesse intervalo a formação dos professores, e Ramiz Galvão em seu relatório refere-se a aulas particulares tomadas pelos professores interessados, quando necessitassem de aconselhamento e orientação. Para o comtismo a educação que não fosse profissionalizante, técnica e especializada devia ser função exclusiva dos cientistas sociais, encarregados da educação geral da humanidade, de sua orientação. A entrega da educação social

aos cientistas seria uma consequência natural da evolução dos estudos científicos. Comte considerava as escolas politécnicas os estabelecimentos especiais mais apropriados para realizar a divulgação e aperfeiçoamento desses estudos “estabelecimento de instrução teórica, de alto grau de generalidade, cujo caráter positivo é absolutamente isento de qualquer mescla teológica e metafísica”<sup>27</sup>. Aos poucos elas se transformariam nos grandes centros de saber, ocupando o lugar das universidades que se estiolariam e desapareceriam, pois parecia-lhe impossível modernizar esse tipo de instituição. Os cuidados de Benjamin Constant foram grandes na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a intenção de transformá-la em formadores de educadores cientistas parece evidente ao introduzir no seu plano de estudos a sociologia, a moral e a biologia, ampliando o número das ciências ali estudadas, e completando o ciclo da filosofia natural. O mesmo foi feito na Escola de Minas cujo currículo é igual ao da Politécnica. Essas escolas destinavam-se à formação de engenheiros que na concepção comteana seriam “os agentes diretos da coligação entre os cientistas e os industriais, única através da qual poderia diretamente começar o novo sistema social”<sup>28</sup>. A outra parte da instrução seria ministrada nas igrejas ou assystematicamente através de conferências, cursos avulsos, exposições, etc. Assim o Pedagogium aparece como a possível concretização do aperfeiçoamento dos professores para o ensino secundário. Por suas características de estabelecimento aberto providenciaria o atendimento a todos os que dele necessitassem, e dentro de sua disponibilidade de tempo e conhecimento prévios, tanto os que atuassem em escolas oficiais quanto nas públicas.

Também seu procedimento em relação à educação das mulheres e proletários sugere questões cujas respostas não surgem com muita clareza. O proletariado e a mulher foram os elementos destacados por Comte na sua pregação, como fatores básicos para a reformulação da sociedade. Isso seria feito através de doutrinação que receberiam, tornando-se assim a educação geral e popular a pedra angular da construção comteana. Benjamin Constant confessava sua adesão a esse aspecto do positivismo, e o estágio intelectual da mulher brasileira, com grande maioria de analfabetas, era ideal para a aceitação desses ensinamentos. Entretanto, na reforma que realizou não havia medidas novas cujos efeitos diretos levassem à disseminação dos conhecimentos científicos entre essas classes. A Escola Normal já era frequentada quase exclusivamente por moças que podiam também ser admitidas na Faculdade de Medicina; as escolas previstas pelo regulamento eram todas em nível primário, não havendo nenhuma referência a estabelecimentos femininos de nível secundário, embora O Jornal do Comércio do dia 15 de novembro de 1890 registre o agradecimento de “algumas senhoras” dirigido ao ministro, por proporcionar-lhes educação secundária gratuita.

Quanto a educação dos trabalhadores, artífices, escravos recém-libertos, etc., não havia medidas dirigidas especificamente para eles, o que faz supor ainda uma vez que o reformador deveria estar aguardando a evolução dos acontecimentos para ampliar seu projeto, pois ele acreditava no triunfo futuro do positivismo. Como fizemos notar anteriormente, mesmo o pedagogium que poderia auxiliar nesse trabalho estava com sua programação orientada para níveis mais adiantados de instrução. É omissa na alfabetização de adultos que seria a providência básica a um regime de educação popular, o único que permitiria a instrução científica elementar posterior. O não atendimento dessa prioridade prejudicaria não só a propagação dos conhecimentos científicos como a valorização industrial baseado nesses conhecimentos.

Concorrendo igualmente para a exclusão dessas classes menos favorecidas dos benefícios da instrução aparece a não obrigatoriedade do ensino, previsto na Constituição. Ramiz Galvão lamentava essa ocorrência e dizia que as escolas só seriam povoadas de alunos se fosse feita grande propaganda do ensino e dadas às mesmas condições que as tornassem atraentes.

A frequência livre, a descentralização do ensino e os exames preparatórios foram mantidos por Benjamin Constant o que originou muitas críticas ao seu empreendimento. Essas medidas todas eram baseadas no princípio de liberdade defendido pelos liberais que as decretaram e que iam de encontro à propaganda do cientificismo. Eram determinações altamente prejudiciais ao ensino e que contribuíam para continuar e fortalecer o estado de desorganização anterior. Desse modo parece contraditório seu desejo de organização sistemática do ensino e a manutenção de tais diretrizes.

O ponto mais criticado na reforma Benjamin Constant foi o programa enciclopédico por ele elaborado o qual evidencia com muita força sua adesão ao aspecto pedagógico do positivismo. Nesta concepção a filosofia natural seria a base permanente de todas as especulações humanas. Uma parte do curso secundário aparece como um curso elementar de filosofia positiva, isto é, um curso de generalidade das ciências, onde seriam consideradas suas teorias e princípios, sem aplicação prática, sem descer a particularidades. Estas seriam reservadas aos cursos superiores, eminentemente pragmáticos, profissionalizantes e especializados. Assim caracterizado o ensino secundário poderia realmente fornecer a base racional teórica, para o estudo das ciências particulares, concretas que desse modo poderiam sistematizar-se eficientemente.

Para conseguir esses efeitos deveriam, seguir a fórmula enciclopédica elaborada por Comte. Entretanto os que o substituíram no Ministério não entenderam esse aspecto dos estudos científicos e o tomaram no sentido que Comte chamava de universalidade ativa, isto é, um conhecimento aprofundado de todos conhecimentos que ele mesmo considerava absurdo e impossível. Quem não desejava ser especialista e, era a maioria do público, carece simultaneamente de todas as ciências fundamentais reduzidas a suas noções mais simples e essenciais. Era essa a universalidade do

conhecimento que ele prescrevia e deveria realizar a aproximação das classes sociais e a aceitação da programação positivista.

Embora as críticas se dirigissem quase especificamente a essas faces da reforma, pode-se observar que essa era uma espécie de camuflagem das reais intenções. Alguns alegavam o despreparo do corpo docente para acompanhar tais programas, outros referiam-se à manutenção dos exames preparatórios, à ausência de representantes do ensino particular nas bancas examinadoras e no Conselho, por contrariar direitos adquiridos e ainda, como Teixeira Mendes, ao puro fato de haver realizado uma reforma educacional, outros por ser o projeto "positivista, genérico e inútil". Mas por trás de todas essas reclamações aparece muito claro o incômodo que a reforma causava por sacudir o statu-quo, por obrigar os professores a se aperfeiçoarem e adquirirem conhecimentos novos, forçando os pais e o próprio governo a se interessarem pela educação e sobretudo com a ampliação dos conhecimentos e extensão a um número maior de pessoas abalar os alicerces de uma estrutura social onde os escravos haviam sido libertos apenas formalmente e o ranço do comodismo e a ignorância a tornava infensa a qualquer renovação.

O primeiro a solicitar a suspensão da reforma foi o próprio Conselho de Instrução por ele criado. Alegando falhas pedagógicas e inexecuibilidade dos programas levou à presidência uma representação onde sugeria fossem restaurados os antigos estatutos enquanto eram feitas modificações nos novos regulamentos. No dia 6 de fevereiro de 1891 o generalíssimo baixou o decreto nº 1340 mandando suspender provisoriamente as reformas dos institutos oficiais de instrução de qualquer grau ou natureza: “tendo em vista o que lhe expunha o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos relativamente quanto à necessidade de se estabelecerem regras uniformes, quanto ao prazo, relativamente quanto às condições, direitos, vantagens do magistério oficial primário, secundário, especial e superior”<sup>29</sup>.

O artigo primeiro do referido decreto não deixa dúvidas quanto aos reais motivos da suspensão

“fica provisoriamente suspensas as disposições dos atuais regulamentos dos institutos oficiais da instrução, de qualquer grau de natureza, relativos a provimento, exercício, licença, faltas, penas, prêmios e jubilações, devendo entretanto reger-se esta matéria pelos regulamentos que estavam em vigor ...”<sup>30</sup>.

Como se vê nenhuma referência aos programas ou qualquer outro aspecto relacionado com educação e seus objetivos. Em dezembro de 1891 a Assembléia autorizava o governo a rever os regimentos das Faculdades e escolas de ensino superior, pela Lei 26, de 30 de dezembro de 1891.

**NOTAS**

1. Primitivo MOACYR, A Instrução e o Império, v. II, p. 444.
2. Id. *ibid.* p. 397.
3. Id. *ibid.* p.473.
4. Id., A Instrução da República, p. 43.
5. Diário Oficial da República, 10.05.1890.
6. Primitivo MOACYR, A Instrução e a República, v. I, p. 41.
7. Id. *ibid.* p. 43.
8. Id. *ibid.* p. 48.
9. Id. *ibid.* p. 53.
10. Id. *ibid.* p. 54.
11. Id. *ibid.* p. 110.
12. Id. *ibid.* p. 117.
13. Id. *ibid.* p. 87.
14. Id., A Instrução e o Império, v. II, p. 454.
15. Id. *ibid.* p. 215.
16. Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, Nov 1890.
17. Primitivo MOACYR, A Instrução e a República, v.I, p. 131.
18. Id. *ibid.* p. 174.
19. Id. *ibid.* p. 201-202.
20. Id. *ibid.*
21. Id. *ibid.* p. 207.
22. Id. *ibid.* p. 185.
23. Id. *ibid.* p. 56.
24. Id. *ibid.* p. 201.
25. Id. *ibid.* p. 202.
26. Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, 26.11.1890.
27. Augusto COMTE, Opúsculos de filosofia social, p. 176.
28. Id. *ibid.* p. 175.
29. Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, 08.02.1891.
30. Id. *ibid.*

## V. CONCLUSÃO

Até a expulsão dos jesuítas por Pombal o ensino no Brasil crescia organizado, sistemático, orientado por idéias definidas, visando objetivos igualmente precisos: catequizar os gentios, propagar a religião católica na colônia, defende-la das heresias, com fim último de salvar as almas a eles confiadas. Embora tenham sido severamente criticados por seu dogmatismo e conservadorismo, acusados de impedirem o desenvolvimento cultural da colônia não se pode deixar de creditar-lhes terem sido conservadores da língua nacional, mantenedores da sua identidade e unidade, através de métodos e doutrinas em todas as escolas espalhadas pela colônia.

Durante três séculos esse foi o único período em que se pode ver uma linha coerente de pensamento e ação no terreno educativo e no qual é válido falar de educação no sentido exato do termo e não uma simples instrução ou adestramento para uma atividade prática.

Os resultados previstos por Pombal ao determinar a suspensão do jesuitismo não foram alcançados, gerando caos e desordem na instrução brasileira que durante um século permaneceu estagnada, à margem do desenvolvimento universal, incapaz de formar adequadamente as elites dirigentes, de esclarecer as camadas populares e de resolver seus problemas adequadamente, com seus próprios recursos. Com o estabelecimento do Brasil reino ampliar-se-iam as possibilidades de ensino, mas as instituições régias não se referiam à formação propriamente dita dos brasileiros, mas à instrução e ensinamento profissional.

As idéias sob cujos auspícios foi realizada a independência fundamentavam esperanças de elaboração de um sistema de ensino moderno capaz de elevar a cultura do país se não à altura dos países europeus, pelo menos aproximá-lo, permitindo-lhe acompanhar a evolução científica moderna. Mas tal não se verificou. Faltava interesse das elites dirigentes, a clareza do objetivos a alcançar, o conhecimento de métodos e técnicas modernas de educação. Sobretudo carecia-se despertar a sociedade e as assembleias para o significado de uma população instruída e educada, requisitos sem os quais a nação continuaria em estado semi-selvagens e seria conduzida facilmente aos conflitos, gerados pelas diferenças intelectuais e sociais.

A obstinação das Assembleias recusando-se a tratar os problemas educativos com o cuidado requerido para assunto tão importante dá a impressão de que havia realmente interesse em manter a população na ignorância, conservando as distâncias que lhes assegurava pequena concorrência aos privilégios políticos e sociais. Igual atitude pode ser detectada na classe mais elevada da sociedade, a qual não sentia necessidade da emulação pela educação pois o instituto da escravidão garantia-lhe

as benesses que sua curta visão sugeria. As idéias sobre as quais se apoiavam as tentativas de reforma no Império eram liberais e ecléticas, mas a maioria delas não obteve aprovação ou aplicação.

Essa situação necessitava de mudanças, tentadas quase inutilmente no período imperial e a república acenava novas esperanças. A reforma de 1890 procurava evidentemente estabelecer um sistema de educação e esta é a principal diferença entre Benjamin Constant e outros reformadores. Os outros projetos referiam-se exclusivamente à instrução, mas ele tinha em mente um plano orgânico cuja aplicação deveria ter como resultado o desenvolvimento do espírito científico, o qual levado eficazmente a todo o corpo social geraria a reorganização da sociedade conturbada e desordenada.

Embora tivesse algumas características nitidamente positivistas, o plano de Benjamin Constant não acompanhava ao pé da letra as prescrições comteanas e tal atitude levantou contra ele e sua reforma tanto os positivistas quanto seus opositores.

Desse modo sua reforma teve vida muito curta; o período que medeia o primeiro regulamento decretado e o último dura precisamente nove meses. Imediatamente após sua morte, no mês seguinte, o governo era autorizado a rever seus planos e decretou sua suspensão e retorno dos antigos. Segundo um comentarista da época era como se os filhos esperassem o pai morrer para rasgar sua memória.

Os argumentos apresentados para tal atitude levam-nos a considerar que a suspensão da reforma não aconteceu exatamente por ser enciclopédica, positivista, inadequada e inexecutável, mas pelo simples fato de ser essa reforma algo novo que deveria ser doloroso para a mentalidade conservadora dos legisladores, membros do Conselho e corpo docente, a qual iria colocar em choque a competência de muita nulidade empavesada, temerosa de ver conhecida sua verdadeira condição de retrógrada e incapaz.

É difícil dizer-se os efeitos que tal reforma poderia causar se tivesse sido aplicada como previa o legislador.

De qualquer maneira teria pelo menos implantado o ensino das ciências, o que inevitavelmente haveria de concorrer para um progresso mais rápido, permitindo ao país do subdesenvolvimento e ignorância crônicos, como menos sacrifícios e humilhações, com maior dose de autenticidade cultural. Se as classes dirigentes imediatamente posteriores tivessem sido educadas naquele programa provavelmente seriam mais esclarecidas. Possuindo uma visão científica mais ampla dos problemas do homem e do seu mundo, e quem sabe permitindo-lhes solucionar de maneira mais eficiente e menos retórica os problemas brasileiros, proporcionando ao país um crescimento mais harmônico. Pode-se arriscar que não teriam sido piores do que os sofridos pela

nação durante muitos anos subsequentes em que a educação brasileira se tem caracterizado por tal desorientação, improvisação e imitação de programas alheios à nossa realidade que nos dá, muitas vezes, a impressão de ainda nos encontrarmos no período imperial.



**BIBLIOGRAFIA**

- 1 – AZEVEDO, F., A cultura brasileira. 5ª ed. S. Paulo, Melhoramentos, 1975.
- 2 – BARROS, R.S.M. de, A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães. S. Paulo, Grijalbo, 1973.
- 3 – BASTOS, T., A instrução pública, in A província, Estudos sobre a descentralização no Brasil. 2ª ed. São Paulo, Nacional, 1937.
- 4 – CHATELET., História da filosofia. 5º vol. Rio, Zahar, 1974.
- 5 – COMTE, A., Curso de filosofia positiva. S. Paulo, Abril Cultural, 1973.
- 6 – \_\_\_\_\_. Opúsculos de filosofia social. Porto Alegre, Globo, 1972.
- 7 – \_\_\_\_\_. La science sociale. (France) Galimard, 1972.
- 8 – DE HOVRE, Ensaio de filosofia pedagógica. S. Paulo, Nacional, 1969.
- 9 – DIÁRIO Oficial da República. Abril, 1890/fevereiro, 1891.
- 10 – FERRATER, M.J., Dicionário de filosofia. Buenos Aires, Sudamericana, 1971.
- 11 – HAIDAR, M.L.M de., O ensino secundário no Império. S. Paulo, Grijalbo, 1972.
- 12 – LEIF, J. e RUSTIN, G., Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas. S. Paulo, Nacional, 1960.
- 13 – LEITE, S., As primeiras escolas no Brasil, in Páginas da história do Brasil. S. Paulo, Nacional, 1937.
- 14 – RIO de Janeiro, Jornal do Comércio. Jan. 1890/fevereiro, 1891.

- 15 – MAYER, F., História do pensamento educacional. Rio, Zahar, 1976.
- 16 – MENDES, R.T., Benjamin Constant. Rio, Imprensa Nacional, 1936.
- 17 – MOACYR, P. A instrução e o Império. V. I, II, III. S. Paulo, Nacional, 1936.
- 18 – \_\_\_\_\_. A instrução e a república. v. I. Rio, Imprensa Nacional, 1941.
- 19 – MONROE, P., História da educação. S. Paulo, Nacional, 1952.
- 20 – PAIM, A., História das idéias filosóficas no Brasil, 2ª ed. S. Paulo, Grijalbo, 1974.
- 21 – REDDEN, J.D., Filosofia da educação. 4ª ed. Rio, Agir, 1967.
- 22 – ROMERO, S., A filosofia e o ensino secundário, in Obra filosófica. Rio, José Olímpio, 1969.
- 23 – RUTTEN, C., Essai sur la morale d'Auguste Comte. Paris, Societé d'Édition "Les Belles Letres", 1972.