

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

**As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891)
e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das
elites republicanas**

Taís Delaneze

São Carlos
2007

TAÍS DELANEZE

**As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891)
e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das
elites republicanas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração em Fundamentos da Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Amarílio Ferreira Júnior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SÃO CARLOS - 2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D337re

Delaneze, Taís.

As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932) : o projeto educacional das elites republicanas / Taís Delaneze. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
224 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Educação – história. 2. Reforma do ensino. 3. Educação popular. 4. Revolução burguesa no Brasil. I. Título.

CDD: 370.9 (20^a)

“... A felicidade humana será possível somente na medida e nas formas em que o proceder da incessante luta dos homens contra a natureza para humanizá-la, humanizando a si mesmos, permitirá atingi-la .
Desta luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe”.

(Mário Alighiero Manacorda)

DELANEZE, Taís. As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) de Francisco Campos (1930- 1932): o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Dr. Amarilio Ferreira Júnior. São Carlos, 2007.

RESUMO:

Este trabalho tem como objeto de estudo duas reformas educacionais emanadas da administração pública federal: a Reforma de Benjamim Constant (1890-1891) e a Reforma de Francisco Campos (1930-1932). Ambas as reformas são caracterizadas por um conjunto de decretos que legiferaram sobre diversos aspectos da educação e de seus níveis de ensino, considerando-se que a primeira esteve restrita, com exceção do ensino superior, a regulamentar o ensino na Capital Federal (Rio de Janeiro), e a segunda regulamentou o ensino em âmbito nacional, caracterizando um marco nesse sentido.

A Reforma Benjamim Constant foi um produto da Proclamação da República, ao passo que a Reforma Francisco Campos foi um seguimento da conflagração de 1930. No contexto político-econômico brasileiro, esses dois momentos retratam um mesmo processo: a revolução burguesa no Brasil, que não se completaria em 1930, ganhando apenas novos impulsos. A revolução que se processou no Brasil não seguiu as “vias clássicas” que caracterizam o tipo jacobino, como ocorreu na França. Esse processo “aclimatado” ao Brasil foi singular, mas sua análise encontra similitudes em termos cunhados por Lênin e Gramsci - via prussiana e revolução passiva, respectivamente. Essas duas categorias, que podem ser utilizadas como critério interpretativo da revolução burguesa à brasileira, desenvolvem a idéia de uma modernização conservadora, composta por elementos renovadores e restauradores que não agregam rupturas revolucionárias. A renovação é impulsionada por uma fração da classe dominante restaurada no poder, significando a reação à possibilidade de uma efetiva transformação, embora assimilasse parte das demandas populares. Aqui, o “espírito burguês” emergiu do campo, por meio de uma aristocracia agrária que se metamorfoseou em paladina do Estado Moderno e alavancou o desenvolvimento capitalista.

Por fim, as reformas educacionais que se operaram no contexto da revolução burguesa no Brasil refletiram o pensamento educacional das elites refratárias que as empreenderam. A educação primária, considerada essencialmente educação do povo, na reforma Benjamim Constant esteve circunscrita ao Rio de Janeiro e, na reforma de Francisco Campos, o governo central foi omissivo quanto ao assunto. Sem embargo, o projeto republicano educacional das elites republicanas não incluía a expansão da educação primária, retardando por muito tempo a edificação de uma escola pública, aberta aos filhos das classes subalternas, e a constituição de um Sistema Nacional de Educação.

Palavras-chave: História da educação, Reformas Educacionais Republicanas, Revolução Burguesa.

DELANEZE, Taís. **The Educational Reforms by Benjamim Constant (1890-1891) and Francisco Campos (1930-1932): the education project of the republican elites.** Thesis (Master's Degree in Education). University Federal of São Carlos. Supervisor: Dr. Amarilio Ferreira Jr. São Carlos, 2007.

ABSTRACT

The study objects of this work are two educational reforms derived from the Public Federal Administration, namely the Reforms by Benjamim Constant (1890-1891) and Francisco Campos (1930-1932). Both are characterized by a series of decrees that legislated on several aspects of education and its degrees. The former was limited to regulating education in the Federal Capital (Rio de Janeiro), with the exception of high education, which was regulated nationwide. The later regulated the national education, thus representing a landmark in this sense.

The Reform by Benjamim Constant was a product of the Proclamation of the Republic; and the one by Francisco Campos was the expanding of the conflagration of 1930. These two moments in the Brazilian political-economic context are the portrait of the same process: the bourgeois revolution in Brazil, which had not been finished in 1930, but, rather, had been provided with new impulses. The revolution that took place in Brazil did not follow the 'classical ways', which characterized, for example, the French Jacobinism. The process acclimated to Brazil was singular, but its analysis suggests similarities that are evidenced in the terms created by Lenin and Gramsci – Prussian way and passive revolution, respectively. These two categories, which can be used as interpretative criteria for the Brazilian bourgeois revolution, develop the idea of conservative modernization, composed of modern and renewed elements that cause no revolutionary disruptions. While modernization is prompted by a segment of the conservative dominant class, revealing the reaction against the possibility of an effective transformation, it also absorbs part of the popular demand. In Brazil, the "bourgeois spirit" emerged from the agrarian aristocracy, which was responsible for the Modern State and contributed towards the capitalist development. In summary, the educational reforms resulting from this bourgeois context in Brazil, which were implemented by those conservative elites, reflected the educational thoughts by such elites. The primary education, essentially considered as the education for the people, was limited to Rio de Janeiro in the Reform by Benjamim Constant and not even mentioned in the Reform by Francisco Campos. Therefore, the education project of the republican elites included no expansion of the primary education, long retarding the establishment of both a public school, open to the subaltern classes, and a National Education System.

Keywords: Educational History, Republican Educational Reforms, Bourgeois Revolution.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 1
CAPÍTULO I	p. 15
A REFORMA EDUCACIONAL DE BENJAMIM CONSTANT	
1.1 O texto no contexto: o ocaso do Império, o prelúdio republicano e a República instituída.....	p. 31
1.2 Educação e Sociedade: Idas e Vindas	p. 49
CAPÍTULO II	p. 62
A REFORMA EDUCACIONAL DE FRANCISCO CAMPOS	
2.1 O texto no contexto: “A Revolução de 1930”	p. 83
2.2 Educação e Sociedade: Idas e Vindas.....	p.95
CAPÍTULO III	p. 111
A EDUCAÇÃO E A REVOLUÇÃO BURGUESA: OS CAMINHOS BRASILEIROS	
3.1 Proclamação da República e “Revolução de 1930”: Dois momentos de um mesmo processo	p. 124
3.2 Reforma Benjamin Constant e Reforma Francisco Campos: “Escola para o povo” – um sonho distante	p. 137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 147
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 157
APÊNDICES	p. 168
ANEXOS	p. 174

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo duas reformas educacionais patrocinadas pela República brasileira: a reforma de Benjamim Constant (1890-1891) e a de Francisco Campos (1930-1932). A Reforma Benjamim Constant regulamentou, essencialmente, a instrução primária, secundária, normal e superior; e a Reforma Francisco Campos, por sua vez, deu novos contornos estruturais aos níveis secundário, técnico-profissional e superior. Ambas foram delineadas por um conjunto de decretos que também trataram de outros assuntos relacionados à educação, como o regulamento da Biblioteca Nacional (Decreto nº 856/1890) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/1931). Embora as duas reformas tenham sido deflagradas do âmbito federal, elas são divergentes quanto ao seu foco de atuação, uma vez que os decretos de Benjamim Constant, exceto com relação ao ensino superior, estavam restritos à educação da Capital Federal, e a Reforma Francisco Campos teve abrangência nacional.

A abordagem dessas reformas educacionais tem por base o principal traço distintivo que caracterizou o processo histórico brasileiro: as mudanças modernizadoras que não romperam com os elementos estruturais que plasmaram societariamente o passado imediatamente anterior. Além disso, as ditas reformas educacionais serviram de fio condutor para se traçar uma panorâmica da história da educação brasileira entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Em síntese, o recorte do objeto de pesquisa do presente trabalho foi selecionado com o objetivo de se compreender a história da educação brasileira por meio da relação dialética existente entre as mudanças sócio-econômicas e as reformas educacionais de cunho republicano liberal elitista.

A escolha das duas reformas esteve pautada pelos seguintes critérios: A) A Reforma Benjamim Constant é a primeira reforma educacional do período republicano; B) A Reforma Francisco Campos é a primeira reforma educacional da dita Segunda República, período conseguinte ao que, historicamente, ficou consagrado como República Velha; C) Ambas as reformas foram promulgadas do âmbito do governo central; D) Ambas as reformas estão no ápice de mudanças conjunturais – a Proclamação da República e a “Revolução de 1930”¹ - e, portanto, representam para a educação a ressonância de um ambiente marcado por novos rearranjos políticos.

Entre a primeira reforma republicana e a primeira reforma da Segunda República existiram outras reformas educacionais, também decretadas do âmbito da União, e até mesmo outras reformas de grande projeção, que partiram de iniciativas estaduais. Aqui, mesmo com a exposição dos critérios que permearam a escolha das duas reformas, deve-se antecipar uma questão que pode vir a causar um certo desassossego ao leitor mais impaciente: por que fazer a aproximação de duas reformas educacionais, transcorridos 40 anos entre uma e outra?

Levamos em conta que as duas reformas educacionais vieram no bojo de dois acontecimentos históricos já citados, a Proclamação da República e a “Revolução de 1930”, os quais podem ser unificados em um mesmo processo que é a revolução burguesa no Brasil, que, vale ressaltar, prosseguiu inconclusa até período posterior ao golpe militar de 1964.

A revolução burguesa tem como corolário o desenvolvimento do capitalismo, o que no Brasil significou o desenvolvimento de uma economia periférica e dependente. Ainda,

¹ O termo é aqui posto entre aspas porque os aspectos revolucionários dos acontecimentos que desencadearam uma nova fase na história da república brasileira, a partir de 1930, são questionados no decorrer do trabalho, ou melhor, são colocados em uma perspectiva que não o sentido clássico do termo revolução.

quando aclimatada ao Brasil, a revolução adquiriu um aspecto que não está correlacionado ao seu sentido clássico. Dito de outra forma: não encontra similitude com a revolução do tipo jacobino, se bem que possa ser comparada a processos que ocorreram na Alemanha e na Itália. Isso porque a revolução burguesa à brasileira foi desencadeada por uma elite atrelada ao latifúndio, constituindo assim uma categoria que se convencionou, entre os intérpretes da História do Brasil, chamar de burguesia agrária.

A escolha das duas reformas educacionais, localizadas em dois momentos distintos desse processo típico brasileiro de aburguesamento da sociedade, do ponto de vista do desenvolvimento capitalista das relações de produção, tem por objetivo explicitar alguns aspectos do projeto educacional das elites republicanas. Os programas educacionais de ambas as reformas são produtos dessa sociedade e projeto dessas elites, que emergiram deste contexto.

Na Europa, o Estado Moderno inaugurado pela burguesia promoveu o crescimento social da escola. Diferentemente do modelo do *Ancien Regime*, de acordo com Cambi², era uma escola laica e mais democrática, portanto, mais aberta aos filhos do povo. O século XIX assistiu a uma série de transformações no modo de vida europeu, concomitantemente à expansão do sistema de educação, cujas responsabilidades convergiam para o Estado, superando as divisões entre iniciativas diversas (Igreja, Estado e particulares). De acordo com a obra de Manacorda³ foi possível verificar que a instrução pública foi o pensamento do século XIX, e tal preceito sancionava o aspecto da universalidade. O que antes era destinado aos prediletos da fortuna passou a ser reconhecido como um direito e uma obrigação da humanidade.

² CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 493.

³ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias, p. 275.

Na Inglaterra, o “demiurgo do mundo burguês”, segundo o autor⁴, a sucessiva legislação sobre as fábricas, na primeira metade do século XIX, incluiu freqüentes disposições em torno da necessidade da instrução das crianças antes da entrada nas fábricas, ou pelo menos durante o trabalho. Na segunda metade do Oitocentos, todo o sistema de instrução, da elementar à superior, já era estatal em quase toda a Europa e, portanto, o processo de laicização e estatização da instrução havia se completado, avançando, *pari passu*, rumo à universalização. Foi se delineando um sistema escolar destinado ao povo, e a difusão das escolas elementares entre as classes populares representou o progresso da instrução popular, a partir da segunda metade do século XIX.

Apesar disso deve-se constatar que, na própria Inglaterra, foi só em 1870 que se estabeleceu um sistema completo de instrução nacional, tornado obrigatório em 1880. Na Alemanha, na França e na Itália a escola popular se desenvolveu com lentidão e em meio a muitas dificuldades, e só no fim do século é que ela aparece em seus objetivos fundamentais.

Com efeito, no Brasil, não se poderia esperar que tudo ocorresse da mesma forma e no mesmo tempo. Aqui, a República foi tardia, a revolução burguesa foi autocrática e a educação popular conseqüentemente não se consolidou tal como o modelo europeu e/ou americano. Por educação popular entende-se como aquela que se definiu em oposição ao ensino de tipo secundário, conotação que este termo adquiriu no Brasil, segundo Beisiegel⁵. Segundo o autor, o ensino secundário e a sua continuação natural nas escolas superiores aparecia como educação seletiva, destinada à formação das elites

⁴ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias, pp. 288-290.

⁵ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Um estudo sobre a educação de adultos, pp. 22-32.

condutoras. Tudo o mais, o ensino público elementar e as poucas escolas de preparação profissional, viria a constituir o ensino do povo.

A designação genérica de educação popular é um termo que ficou consagrado e bastante utilizado entre os historiadores da educação, embora de maneira imprecisa, pois aparece na literatura brasileira como qualificativo das diferentes modalidades de ensino concebidas com vistas à educação daqueles indivíduos não destinados à constituição das elites. Portanto, o termo educação popular está aqui sendo empregado não no sentido marxiano⁶, mas em correlação ao significado atribuído pela literatura pedagógica brasileira.

A história da escola pública no Brasil, segundo Saviani⁷, está dividida em duas etapas: 1) Os antecedentes da escola pública; 2) A escola pública propriamente dita. A primeira etapa encontra-se dividida em três períodos. O primeiro período, compreendido entre 1549 e 1759, é caracterizado pelo ensino jesuíta de caráter público e de domínio privado, designado ensino público religioso porque contava com o subsídio da Coroa portuguesa. O segundo período se estende de 1759 a 1827 e reflete a primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal com as reformas pombalinas, inspiradas nas idéias iluministas. O terceiro período está situado entre 1827 a 1890, quando houve uma tentativa de se organizar a educação sob a chancela do Estado. Pela via legal, o poder público normatizou a organização de escolas públicas, mas continuou funcionando em espaços privados.

⁶ Marx, no escrito “Crítica ao Programa de Gotha”, assevera que a educação popular a cargo do Estado é inadmissível, pois uma coisa seria determinar, por meio de lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo. Segundo ele, é o Estado quem necessita de receber uma educação do povo e, portanto, para ele educação popular seria educação do povo pelo povo. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos 1**. São Paulo: Edições Sociais, s/d, p. 241.

⁷ SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**.

A segunda etapa da história da educação pública no Brasil também foi dividida pelo autor em três períodos, e nesta segunda etapa está compreendido o objeto de pesquisa desta dissertação. O primeiro período se estende de 1890 a 1931, no qual o autor destaca as escolas graduadas e a influência do ideário iluminista. De acordo com o autor, foi com os estados federados, no limiar da República, que a escola pública foi entendida em seu sentido amplo. A reforma paulista (1890-1896), que deu origem aos grupos escolares⁸, não se consolidou, mas virou referência para os demais estados e uma tendência nacional.

A Reforma Benjamim Constant, que data desta época, apresenta alguns aspectos semelhantes à reforma paulista, quanto ao ensino elementar e à Escola Normal. Essa reforma, que partiu do governo central, também legiferou sobre o ensino secundário e superior, mas, no geral, teve uma atuação reduzida – estava restrita ao Distrito Federal, ainda que pudesse servir como modelo para todo território nacional. A característica deste período, portanto, é a de que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, delegando aos estados federados tal competência. Mesmo com a organização da educação primária, com os grupos escolares, segundo Saviani⁹, a escola foi transformada em um instrumento mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites, dentro de um contexto em que a questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

O segundo período dessa etapa compreende os anos de 1931 a 1961 e pode ser caracterizado pela influência do ideário pedagógico renovador e pela regulamentação nacional do ensino. Esse período foi colocado como um passo importante na

⁸ Os grupos escolares passaram a abrigar em um único prédio quatro ou cinco escolas de primeiras letras ou de ensino elementar. Antes as classes eram isoladas, não seriadas e unidocentes. Os professores ministravam o ensino elementar para alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Com esta nova organização a série tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar.

⁹ SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**, p. 30.

regulamentação do ensino em âmbito nacional, sem contemplar, contudo, o ensino primário. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a idéia de plano nacional de educação se aproxima da idéia de sistema nacional de educação. A Constituição Federal de 1934 coloca como competência privativa da União traçar as diretrizes e bases da educação nacional. É desse período a Reforma Francisco Campos que, muito embora não trate de todos os níveis de ensino, pela primeira vez impõe uma política educacional a todo o território nacional.

Por fim, o último período abrange os anos compreendidos entre 1961 e 1996, quando ocorrem os marcos da promulgação das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, portanto, é o período de unificação normativa da educação nacional, pautada em uma concepção produtivista.

Tendo em vista o que acontecia em países europeus, com a difusão da educação elementar entre as classes populares e a edificação de seus respectivos Sistemas Nacionais de Ensino, e considerando o próprio processo de consolidação da instrução pública na história da educação brasileira, a questão que se coloca neste trabalho é: qual é o papel da educação elementar na consolidação da república e da democracia no Brasil? Com a abordagem das reformas educacionais analisadas nesta pesquisa, pretende-se dar uma modesta contribuição ao estudo da escola pública no Brasil.

Para a realização deste trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico referente às duas reformas educacionais, mas foram encontrados poucos trabalhos que tratassem da totalidade das reformas, a partir do conjunto de todos os decretos que as compuseram. O que se convencionou chamar de Reforma Benjamim Constant e Reforma Francisco Campos, na realidade, foi a junção de uma série de decretos expedidos por eles

no período em que estiveram no comando do Ministério que tratava de assuntos referentes à educação.

Benjamim Constant esteve na direção do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado pelo governo provisório em 1890. Após o afastamento de Benjamim Constant do cargo, o recém-criado Ministério foi extinto e a pasta da educação voltou à alçada do Ministério da Justiça e dos Negócios do Interior. Tanto o ministro, quanto o Ministério, tiveram uma rápida passagem na história da educação.

Já Francisco Campos teve seu nome atrelado a reformas educacionais antes de assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado por outro governo provisório em 1930. Campos, como Secretário do Interior do governador mineiro Antônio Carlos, promoveu uma reforma educacional naquele estado nos anos de 1920. Posteriormente, na direção do Ministério da Educação e da Saúde Pública, foi incumbido de realizar uma reforma em âmbito nacional. Em 1931, Campos afastou-se do Ministério por razões políticas e, em 1932, ele deixou o cargo definitivamente. O Ministério permaneceu sob a mesma nomenclatura até 1953¹⁰, quando a pasta da educação e da saúde foram separadas.

Para a abordagem da Reforma Benjamim Constant, algumas pesquisas foram importantes para a elaboração deste trabalho, como a tese de Doutorado de Maria Teresa Cartolano¹¹ intitulada “*Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República*”, que analisa a instrução primária nos decretos do então responsável pelo Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos; e a dissertação de Mestrado de

¹⁰ BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação.**

¹¹ CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República**, 1994. (Tese de Doutorado).

Marco Antônio Pratta¹² intitulada “*Mestres Santos e Pecadores: Educação, religião e ideologia na Primeira República (1889-1930)*”, que embora não trate especificamente da reforma educacional, traz um esboço do panorama educacional do período histórico em que a reforma Benjamim Constant está emersa.

Na abordagem da Reforma Francisco Campos foi de grande contribuição o trabalho de Maria Célia Marcondes de Moraes¹³, intitulado “*Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*”, que, em perspectiva ampla, analisa a experiência de Francisco Campos no campo das reformas educacionais a partir de sua passagem pela Secretaria do Interior (onde se encontrava a pasta da educação), em Minas Gerais, na gestão do governador Antônio Carlos. Foi bastante relevante a pesquisa de Marlos Mendes da Rocha¹⁴, “*Educação Conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*”, posteriormente publicada pela Editora da Universidade de Juiz de Fora, que embora não trate especificamente da Reforma Francisco Campos, aborda a política educacional do período.

A obra de Primitivo Moacyr¹⁵, “*A instrução e a República: reformas Benjamim Constant (1890- 1892)*”, também foi de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa, porque traz integralmente os textos dos decretos da primeira reforma republicana, além de relatórios do Ministério e anais do Congresso Nacional. A obra de Jorge Nagle sobre a educação na Primeira República foi igualmente contributiva para a

¹² PRATTA, Marco Antônio. **Mestres Santos e Pecadores**: Educação, religião e ideologia na Primeira República (1889-1930). São Carlos: UFSCar, 1998. (Dissertação de Mestrado).

¹³ MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000 (Teses NUP; 4).

¹⁴ ROCHA, Marlos Mendes da. **Educação Conformada**. A política pública de educação no Brasil (1930-1945). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

¹⁵ MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. As reformas Benjamim Constant (1890-1892) 1º volume. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

descrição e análise da reforma educacional, iniciada em 1890 e concluída no ano seguinte. Na abordagem da Reforma Francisco Campos, as obras do próprio reformador foram essenciais para a compreensão de seu pensamento político e pedagógico: “*Educação e Cultura*”¹⁶ e “*O estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico*”¹⁷. Por fim, os decretos que compuseram ambas as reformas, ou melhor, as fontes primárias desta pesquisa foram obtidas através de *site* oficial do governo¹⁸.

A pesquisa histórica revela uma importância e uma responsabilidade que Hobsbawm¹⁹ soube muito bem descrever quando mencionou que,

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.

Tendo em vista tal assertiva, este trabalho reúne as fontes bibliográficas e documentais em uma formulação descritiva e analítica, de acordo com um determinado método e opção epistemológica. Considerando a educação como um produto social que traz consigo as próprias contradições da sociedade, a realização de uma pesquisa no campo da história da educação implica em uma investigação do objeto sob uma perspectiva histórica.

¹⁶ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1940.

¹⁷ CAMPOS, Francisco. **O estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1940.

¹⁸ Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)>

¹⁹ HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914 – 1991), p. 13.

Desse modo, três métodos de investigação científica, apontados por Triviños²⁰, são superados: positivismo, fenomenologia e estruturalismo.

O positivismo renuncia à procura da origem e do destino dos fenômenos, pregando a neutralidade axiológica do saber e a impossibilidade da obtenção de noções absolutas. Para os positivistas, a ciência deve limitar-se à observação e à explicação dos fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente as pré-noções e os preconceitos. Como se fosse possível dissecar com o bisturi da ciência o corpo social, o positivismo prega o ideal de ciência neutra, imune aos “interesses e paixões”, e ignora o condicionamento histórico-social do conhecimento.

A fenomenologia busca a essência dos fenômenos, que se apresentam de forma pura e livre de elementos pessoais e culturais, em uma perspectiva a-histórica. De maneira semelhante procedem os estruturalistas. Estes buscam descobrir a estrutura dos fenômenos, rejeitando seu sentido histórico ao considerar somente as propriedades extratemporais do objeto. Para eles, essas propriedades são invariáveis e por isso constituem-se em chave para o esclarecimento dos aspectos essenciais dos objetos.

A opção investigativa deste trabalho é o marxismo, também apresentado por Triviños²¹. O marxismo é o método que utiliza o princípio da totalidade, caracterizado pelo processo contínuo de interação entre o todo e as partes. O marxismo trabalha, ainda, com o princípio da mudança, do movimento e da contradição²².

²⁰ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação.

²¹ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação.

²² LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**, 2003.

Há também o que, usualmente, se chamou de paradigma pós-moderno. Este se tornou responsável por um mal-estar teórico e epistemológico²³, germinando concepções de dissolução da história em múltiplas histórias e o abandono de explicações de amplo alcance, taxadas como inviáveis. Esse paradigma também não é a opção epistemológica desta pesquisa, pois se nega à procura pelas grandes sínteses, incorrendo em um vale-tudo científico.

A escolha de uma opção epistemológica implica em mais do que uma forma de conceber a pesquisa educacional, mas também em uma forma de conceber o homem, a história e a realidade. Diante disso, o marxismo continua válido para a interpretação da sociedade atual. Marx estudou profundamente a sociedade capitalista e um dos seus pressupostos é o de que nenhuma forma social nova surgiria até que o capitalismo desenvolvesse todas as suas forças produtivas, atingindo seu pleno esgotamento. E o capitalismo não esgotou, internacionalmente, todas as suas possibilidades.

Nesta pesquisa procurou-se abordar as duas reformas educacionais mencionadas e os seus contextos históricos, tendo como sustentáculo o marxismo como opção epistemológica. Vale mencionar, contudo, que as categorias elaboradas por Gramsci e Lênin, revolução passiva e via prussiana, foram utilizadas para a interpretação do processo de revolução burguesa no Brasil, o qual encontra correlação com processos ocorridos na Itália e na Rússia. Ambos os autores, portanto, tornaram-se referenciais teóricos da pesquisa.

O Capítulo I traz a exposição e análise dos decretos que consolidaram a Reforma Benjamim Constant, em especial os decretos que trataram do ensino elementar e

²³ SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **História e História da Educação**. O Debate teórico-metodológico atual, 2000.

secundário. Há também uma abordagem do contexto histórico em que se inseriu a atuação do reformador, empossado naquele momento no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos: a transição da Monarquia para a República com suas implicações políticas e econômicas. No final do capítulo, a análise perpassa tanto a sociedade quanto a educação, em movimento pendular entre a aurora republicana e o Império, para se estabelecer um processo comparativo entre o velho e novo na legislação escolar e no arcabouço político-econômico.

O Capítulo II faz a exposição e análise dos decretos que compuseram a Reforma Francisco Campos. Há uma abordagem da atuação educacional de Campos nos anos de 1920, de seu pensamento político e pedagógico, e do embate ideológico que cercou a elaboração de um projeto pedagógico nacional da “Revolução de 1930”. Por conseguinte, aborda-se o período histórico em que se inseriu a ação do reformador: a passagem da República Velha para a Segunda República levada ao cabo pela “Revolução de 1930”, sob o comando de Getúlio Vargas. Por fim, o capítulo encerra-se estabelecendo o mesmo processo de retroação feito no Capítulo I, agora entre os ditames políticos-econômicos e a legislação escolar postos pela República Velha e pela Segunda República.

O Capítulo III une os dois contextos históricos, Proclamação da República e Revolução de 1930, pela mesma diretriz: a revolução burguesa no Brasil. Para analisar a peculiaridade da revolução burguesa à brasileira buscaram-se similitudes nas categorias de revolução passiva e via prussiana, de Gramsci e Lênin, respectivamente. Em seguida, o trabalho analisa as duas reformas educacionais sob a perspectiva da constituição ou não da educação popular. No caso, as duas reformas são frutos de dois movimentos ditos como revolucionários que, embora cronologicamente distantes, estão historicamente unidos na mesma empreitada - a consolidação da ordem burguesa - que nos países europeus levou à

consolidação de um sistema nacional de educação e à difusão da instrução elementar entre as classes populares.

Por fim, ao final do trabalho, é discutido nas considerações finais o modo como a educação foi condicionada pela conjuntura, e é delineado um modelo educacional ideal para a época, o qual não foi então constituído. Não se trata aqui da cobrança de uma dívida histórica para com as elites republicanas, por falta de um ideário burguês mais progressista, mas de um alerta para o fato de que talvez, segundo Manacorda²⁴, “o caminho do futuro seja aquele que o passado não soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições”.

Este trabalho pretende ser uma contribuição para o descortinamento das contradições do passado da história educacional brasileira e, em consonância com Hobsbawm²⁵, vale aqui um aviso, ressaltando a assertiva supracitada: “a principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade de compreender”. Com isso, esperamos propiciar um pensar crítico sobre o presente e os rumos da educação pública no Brasil.

²⁴ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias, p. 360.

²⁵ HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914 – 1991), p. 15.

CAPÍTULO I

A REFORMA EDUCACIONAL DE BENJAMIM CONSTANT

Benjamim Constant de Botelho Magalhães (1836-1891) recebeu a qualificação de fundador da República, sendo Marechal Deodoro considerado o proclamador, e tendo Floriano Peixoto figurado como o consolidador. Segundo Carvalho²⁶, Benjamim era o catequista, o apóstolo, o evangelizador, o preceptor, o mestre, o ídolo da juventude militar. Ele é colocado pelos positivistas ortodoxos, no panteão cívico do Brasil, ao lado de Tiradentes (Inconfidência) e de José Bonifácio (Independência).

Na Escola Militar, onde foi professor, constituiu-se no principal propagador das idéias positivistas. Segundo Lemos²⁷, por ser um dos pioneiros no estudo, na divulgação e aplicação do positivismo no Brasil, pagou por essa condição o preço do isolamento. Excetuados alguns professores da Escola Militar, que tiveram interesse pela doutrina, encontrara interlocutores apenas entre colegas, tais como Tibúrcio de Sousa, Antônio Carlos de Oliveira Guimarães, Álvaro de Oliveira e Evaristo Xavier da Veiga.

Em consonância com Paim²⁸, a exemplo de outras doutrinas européias, o sistema de Augusto Comte experimentou, em terras brasileiras, um processo de diferenciação. A Sociedade Positivista, fundada em 1876, teve prosseguimento com a Igreja Positivista do Brasil e seu período de maior atividade corresponde à fase da liderança de Miguel Lemos (1854-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927). Tinha como escopo principal

²⁶ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil, p. 40.

²⁷ LEMOS, Renato Luís do Couto Neto e. **Benjamim Constant**. Vida e história, p. 236.

²⁸ PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**, p. 179.

preservar a doutrina do mestre em sua pureza original e talvez por isso mesmo jamais passasse de uma pequena seita.

A doutrina positivista irradiou-se nos centros de cultura matemática (Escola Politécnica e Militar), mas nos outros centros teve pouca influência. Politicamente, os positivistas se aproximavam dos republicanos, entretanto não estavam de acordo com o Manifesto de 1870. A maneira positiva para a via republicana era a “Ditadura republicana” que o Apostolado Positivista, em setembro de 1888, sugeria a Pedro II pela voz de Teixeira Mendes. Carvalho²⁹ assevera que, para os ortodoxos, a transição deveria ter sido completada pela própria elite imperial.

O positivismo contribuiu para popularizar a idéia ou o ideal republicano, tendo maior repercussão no Exército - responsável direto pela Proclamação da República -, mas pouca influência como doutrina filosófica. De acordo com Paim³⁰, muitas das idéias cuja paternidade veio a ser posteriormente reclamada pelos positivistas – como o casamento civil, a separação da Igreja do Estado, a federação, e outras – faziam parte do cabedal comum dos espíritos liberais.

Logo após a proclamação do novo regime, Constant integrou o Ministério da Guerra e promoveu uma reforma do ensino militar. Contudo, o decreto nº 346 de 19 de abril de 1890³¹ criou o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (MIPCT), e Benjamin foi transferido, tornando-se o 1º chefe da Pasta.

Segundo Lemos³², a criação de um ministério voltado prioritariamente para a instrução pública já fora cogitada durante o Império. Em 1882, uma comissão especial

²⁹ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil, p. 41.

³⁰ PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**, p. 179.

³¹ BRASIL. **Decretos do governo provisório dos Estados Unidos do Brasil**. 4º Fascículo, 1890.

³² LEMOS, Renato Luís do Couto Neto e. **Benjamim Constant**. Vida e história, p. 279.

parlamentar a havia considerado “uma providência de largo alcance e urgência imperiosa”.

Entretanto, mesmo nos primeiros meses republicanos, os assuntos da área permaneceram sem autonomia e foram administrados pelo Ministério do Interior. Quando, finalmente, o governo provisório de Marechal Deodoro resolveu criar a Pasta, não o fez em resposta a uma necessidade imperiosa: foi um meio ardiloso e delicado de afastar Benjamim Constant da pasta da Guerra. Na raiz do problema estava o grupo de jovens oficiais de que este se cercara, e sua inserção na gerência dos negócios militares continuava provocando queixas e intrigas nas guarnições. Havia dissensões de Benjamim com o próprio Deodoro. Membros civis do governo entenderam que uma forma de eliminar esses conflitos poderia ser a criação de uma pasta a que as aptidões técnicas de Benjamim Constant melhor se adequassem, entregando a da Guerra a um militar mais experiente em assuntos da caserna, no caso, Floriano Peixoto.

No período em que Benjamim Constant exerceu as funções no recém-criado Ministério, as suas medidas mostraram um certo dinamismo. Veja o quadro a seguir:

Quadro I: Reforma Benjamim Constant (1890-1891):

Decreto nº 337 A – 05/05/1890	Organiza a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.
Decreto nº 407 – 17/05/1890	Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal.
Decreto nº 408 – 17/05/1890	Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos.
Decreto nº 540 A – 01/07/1890	Cria o lugar de preparador da 1ª cadeira do 1º ano do curso de Ciências Físicas e Naturais da Escola Politécnica.
Decreto nº 667 – 16/08/1890	Cria o <i>Pedagogium</i> .
Decreto nº 668 – 18/08/1890	Declara o modo como deve ser conferido o grau de bacharel nas faculdades de Direito da República.
Decreto nº 856 – 13/10/1890	Aprova o regulamento para a Biblioteca Nacional.
Decreto nº 859 – 13/10/1890	Cria no observatório do Rio de Janeiro uma Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica.
Decreto nº 934 – 24/10/1890	Dá novo regulamento ao Instituto Nacional de Música.
Decreto nº 980 – 8/11/1890	Dá novo regulamento ao <i>Pedagogium</i> da Capital Federal.
Decreto nº 981 – 8/11/1890	Aprova o regulamento da Instrução primária e secundária do Distrito Federal.
Decreto nº 982 – 8/11/1890	Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal.
Decreto nº 983 – 8/11/1890	Aprova os estatutos para a Escola Nacional de Belas-Artes.
Decreto nº 1036 A – 14/11/1890	Suprime a cadeira de direito eclesiástico dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo.
Decreto nº 1073 – 22/11/1890	Aprova os estatutos da Escola Politécnica.
Decreto nº 1075 – 22/11/1890	Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional.
Decreto nº 1232 F – 02/01/1891	Confere aos ginásios particulares, equiparados ao Ginásio Nacional, a validade dos exames preparatórios realizados naqueles institutos.
Decreto nº 1232 G – 02/01/1891	Cria o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal.
Decreto nº 1232 H – 02/01/1891	Aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do MIPCT.
Decreto nº 1258 – 10/01/1891	Dá novo regulamento à Escola de Minas de Ouro Preto.
Decreto nº 1270 – 10/01/1891	Reorganiza as faculdades de Medicina do país.

Como se pode observar, o conjunto de decretos que deu nome à Reforma Benjamin Constant legiferou, majoritariamente, sobre a educação e estabelecimentos mantidos pelo governo federal na capital federal, ressalva feita ao ensino superior, que tinha instituições de ensino em outras cidades e capitais do país. Desse conjunto de decretos, os que mais interessam para análise da estrutura educacional do Brasil são os regulamentos para o secundário e normal, os regulamentos para o ensino superior e o *Pedagogium*, ligado também à qualificação do corpo docente e, principalmente, à legislação acerca do ensino primário.

O Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890 criou o *Pedagogium*, concebido para ser o futuro “centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a educação nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional”³³. Ele deveria ter: museu pedagógico, laboratório para estudo prático de Ciências Físicas e História Natural, cursos científicos, direção de uma escola primária modelo (para a experimentação de processos, métodos, modos e formas de ensino), publicação de uma Revista Pedagógica, etc.

Nos relatórios do Ministério da Instrução Pública³⁴, o diretor, Dr. Vieira Meneses, asseverou que o *Pedagogium* foi a única instituição de ensino que Benjamin Constant teve a felicidade de criar em seu brevíssimo ministério, e que ela só teria sua utilidade contestada pelos cegos morais. Para ele, o *Pedagogium* haveria de ser “um congresso permanente onde se discutam os importantes problemas da educação nacional”³⁵. A instituição funcionou com regularidade até 1895. Em 1896, com o edifício ameaçando

³³ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 7º fascículo, 1890.

³⁴ In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Reformas Benjamin Constant (1890- 1892), p. 241.

³⁵ In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Reformas Benjamin Constant (1890- 1892), p. 241.

ruína, a instituição mudou de endereço, até ser transferida à administração do Distrito Federal.

O Decreto nº 982 de 8 de novembro de 1890³⁶ deu novo regulamento à Escola Normal da Capital Federal, dividindo esse nível de ensino em Cursos de Ciências e Letras e Curso de Artes, além de determinar como única via de acesso a carreira no magistério primário e de anexar à Escola Normal uma Escola de Aplicação, para a prática dos alunos aprovados nas duas primeiras séries do curso.

A Escola Normal, de acordo com o decreto mencionado, tinha por finalidade oferecer aos candidatos à carreira do magistério primário a “educação intellectual, moral e pratica necessária o sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando a escola publica de instrucção primaria”. Tanto esse regulamento, quanto a criação do *Pedagogium*, destinado a ser uma espécie de instituto de aperfeiçoamento profissional, demonstram a preocupação quanto à formação e à qualificação do corpo docente dedicado ao magistério primário. Contudo, há que se considerar que era uma política restrita à capital da República. Na realidade, era uma preocupação voltada mais para mudanças de métodos e conteúdos, na qual era nítida a influência positivista. A experiência e a ciência eram as palavras de ordem.

Benjamim Constant promoveu uma reforma que abrangia também o ensino primário e secundário. Porém, como no regulamento da Escola Normal, não se estendia a todo território nacional e poderia servir no máximo de modelo para outras iniciativas.

³⁶ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

O Decreto nº 981 do dia 8 de novembro de 1890³⁷ aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Diz seu artigo 2º: “A instrução primária, livre, gratuita e leiga será dada no Distrito Federal em escolas publicas de duas categorias: 1º escolas primarias do 1º grau; 2º escolas primaria do 2º grau” (Grifo meu).

A escola primária de 1º grau era destinada às crianças de 7 a 13 anos de idade, sendo a que a sua conclusão era pré-requisito para o ingresso em estabelecimentos de ensino secundário e normal. Já a escola primária de 2º grau era direcionada às crianças de 13 a 15 anos de idade, sendo que a conclusão desta traria um benefício aos que prestassem exames para cargos públicos, pois estariam isentos de algumas provas, como as de português, geografia e matemática elementar.

Na instrução primária, o método deveria ser o intuitivo. O artigo 3º, parágrafo 1º do Decreto nº 981³⁸ declara que: “Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo³⁹, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados”. Podemos afirmar que, nestes termos, as bases metodológicas para a educação foram lançadas mesmo antes do ocaso do Império, mais precisamente nos pareceres de Rui Barbosa ou na Reforma Leôncio de Carvalho, assunto de que Rui Barbosa trata em seus pareceres. Mas se havia convergência em relação

³⁷ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

³⁸ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

³⁹ O método intuitivo ou lições de coisas surgiu sob inspiração, principalmente, de Pestalozzi. Mas esteve também fundamentado em Locke, Condilac, Rosseau e Froebel. Falava-se em ensino pelos sentidos: um ensino prático, ativo, pelo conhecimento direto das coisas. Não houve, porém, muito consenso acerca de sua definição. A intuição para uns era empregada no sentido de intuição sensível, para outros a intuição sensível era apenas a primeira forma de intuição, seguida pela intuição intelectual (que exerce julgamentos sem o intermédio dos fenômenos) e intuição moral (destinada ao coração e à consciência). Também havia divergências quanto à lição de coisas: para uns era matéria específica do programa de ensino e para outros não se tratava de um assunto especial, mas do próprio método (SHELBAUER, Analete Regina. O Método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume II. pp. 134-137).

ao método, havia dissensão em outros aspectos entre Rui Barbosa e Benjamim Constant. De acordo com Cartolano⁴⁰, Rui Barbosa estava preocupado com a difusão da educação elementar, acreditando que a restrição ao voto do analfabeto, calcada na Reforma Eleitoral de 1881, seria uma contribuição para propagar a idéia da necessidade da expansão da educação elementar para a formação dos cidadãos políticos. Já Benjamim Constant parecia mais preocupado com a reforma dos métodos e conteúdos do que com a criação de mais escolas. Para ele, era a partir da qualidade da educação que haveria de se processar a “redenção moral da sociedade”.

A obrigatoriedade do ensino primário está excluída tanto da Carta Constitucional, quanto da Reforma Benjamim Constant, que ficou reduzida essencialmente, como se viu, ao município neutro (Rio de Janeiro). Uma política educacional restrita foi possibilitada pelo primeiro ato do governo provisório da república recém-proclamada. O decreto nº 7, promulgado no dia 20 de novembro de 1889⁴¹, dissolveu e extinguiu as assembleias provinciais, fixando, provisoriamente, as atribuições dos governadores de estado. Sobre a educação, o parágrafo 2º do artigo 17 estabeleceu como competência dos governadores: “Providenciar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la em todos os seus graus”.

A Constituição de 1891 proporcionou uma descentralização administrativa em termos da criação e do provimento dos estabelecimentos de ensino. O artigo 35 da Constituição⁴² traz a assertiva de que incumbe ao Congresso, mas não privativamente, criar

⁴⁰ CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República**, p. 71.

⁴¹ BRASIL. **Decretos do governo provisório dos Estados Unidos do Brazil** (Primeiro fascículo. De 15 de novembro a 31 de dezembro de 1889). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

⁴² CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton lobo. **Todas as constituições do Brasil**.

instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal.

A primeira Constituição da República, por omissão quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, acabou delegando aos estados e municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino em suas localidades. Embora alguns parlamentares interpretassem a competência dos estados como não privativa e não concorrente, o governo central se eximiu de auxiliar os estados federados na incumbência de promover o ensino primário.

A educação elementar, portanto, não é mencionada na primeira Constituição republicana e na primeira reforma educacional ela ganha uma estrutura complexa, restrita à capital federal e, como foi dito anteriormente, não há menção sobre sua obrigatoriedade. No texto constitucional, o parágrafo 6º do artigo 72 traz a única medida universal, pois se destina a todo estabelecimento de ensino público, seja ele federal, estadual ou municipal. Trata-se do caráter leigo do ensino ser ministrado nos estabelecimentos públicos.

A universalização da instrução elementar esbarrava não só na legislação existente, em consonância com Cartolano⁴³, ela esbarrava principalmente em determinantes sócio-culturais e político-econômicas, que privilegiavam a formação de uma elite intelectual de “bacharéis” e de “doutores” em geral nascidos nas famílias de grandes proprietários de terra, em detrimento dos despossuídos de quaisquer bens culturais ou materiais. Portanto, o ensino secundário e superior eram o *locus* privilegiado da educação para esse grupo social.

⁴³ CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República**, p. 130.

Sobre o ensino secundário, o artigo 25 do Decreto nº 981 do dia 8 de novembro de 1890⁴⁴ menciona que: “O ensino secundário integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto” (Grifo meu).

O ensino secundário é reformado por um regulamento, estritamente destinado ao Ginásio Nacional como único estabelecimento deste nível de ensino mantido pelo Governo Federal. O antigo Colégio Pedro II funcionava como colégio modelo para que as outras instituições de instrução secundária, de outra natureza, pudessem ser equiparadas.

O Decreto nº 1075 de 22 de novembro de 1890⁴⁵ regulamentou o Ginásio Nacional e manteve o seu funcionamento em internato fora do centro da cidade, e, em regime de externato, no edifício do Instituto Nacional de Instrução Secundária. O documento definiu, ainda, alunos contribuintes e gratuitos. Entre os matriculados gratuitos deveria o reitor basear a preferência da escolha dos pretendentes nas seguintes condições: 1) Serem os candidatos órfãos de pais pobres; 2) Serem filhos de professores públicos, que houverem distintamente cumprido os deveres por mais de 10 anos; 3) Serem filhos de cidadãos que tiverem bem servido à pátria.

O ensino secundário fora regulamentado, mas havia uma única instituição mantida pelo Governo Federal e que, ainda assim, não era totalmente gratuita. Os alunos gratuitos eram selecionados pelos critérios estabelecidos na lei, conforme citado.

⁴⁴ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

⁴⁵ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

A reforma Benjamin Constant enfatizou a necessidade de uma educação científica, cujo conteúdo pedagógico deveria ser completamente desprendido de preconceitos teológicos, metafísicos ou próprios de qualquer doutrina que não tivesse a aprovação universal. O Aviso nº 17 de 24 de abril de 1890⁴⁶ “declara elimitado do programa do Instituto Nacional (Colégio Pedro II) além do ensino religioso e de teodicéia e moral religiosa da cadeira de filosofia” (sic).

O curso integral de estudos do Ginásio Nacional deveria ser, de acordo com o Decreto nº 981, de 7 anos. As avaliações do ensino secundário estavam divididas em: 1) Exame de suficiência, para as matérias que seriam continuadas no ano seguinte; 2) Exames finais, para as matérias que seriam concluídas; e 3) Exame de madureza, prestado no fim do curso integral. O artigo nº 38 do decreto⁴⁷ assevera que:

A aprovação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito a matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas – plenamente – será conferido o título de Bacharel em sciencias e letras⁴⁸.

O exame de madureza permitia a equiparação dos exames de outros estabelecimentos com os do Ginásio Nacional. O ensino secundário se constituía na base propedêutica de línguas e ciências para a admissão no ensino superior e acabou por tornar-se enciclopédico, um saber em extensão, ou seja, de tudo o que existia. Em todos os níveis

⁴⁶ In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Reformas Benjamin Constant (1890- 1892), p. 105.

⁴⁷ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

⁴⁸ A aprovação poderia ser simples, plena ou distinta.

de ensino havia uma ampliação do número de cursos (disciplinas) e de seus anos de duração. As disciplinas deveriam ser sempre as mesmas, porém, cada vez mais seriam estudadas com maior profundidade.

De acordo com Pratta⁴⁹, o aluno era teoricamente educado para ser um cidadão, supostamente direcionado pelo conhecimento das ciências, ao mesmo tempo em que o acesso a esse conhecimento era restrito apenas à memorização do maior número possível de informações. Portanto, a nascente República, com suas ilusões de progresso, também fracassou na tentativa de romper com a tradição humanista, herança de muitos anos de educação clerical.

O certificado de conclusão dos estudos secundários ou o título de bacharel seriam exigidos para a matrícula nos cursos superiores somente a partir de 1896. Até então, os exames preparatórios seriam indispensáveis.⁵⁰

Na reforma do ensino superior, encontra-se novamente uma das mais fortes expressões do novo regime: o Decreto nº 1036A⁵¹, que promove a supressão do direito eclesiástico dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo, pois, segundo o reformador e o governo provisório, os motivos que determinavam o seu estudo desapareceram em virtude da separação do Estado e da Igreja.

O ensino superior tinha suas faculdades e institutos situados em outras localidades além da Capital Federal, como a Escola de Minas de Ouro Preto e as faculdades de ensino jurídico. Esse nível de ensino era uma atribuição do poder central, embora não o

⁴⁹ PRATTA, Marco Antônio. **Mestres Santos e Pecadores**: Educação, religião e ideologia na Primeira República (1889-1930), p. 140.

⁵⁰ Da mesma forma, o exame de admissão seria mantido para assegurar o ingresso na Escola Normal. Ele seria válido até que fosse possível o certificado de conclusão da escola primária de 1º grau.

⁵¹ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 11º fascículo, 1891.

fosse de forma privativa, de acordo com a Constituição. Segundo Fávero⁵² surgem, por conseguinte, várias escolas superiores de iniciativa particular, como as Faculdades de Direito da Bahia, do Rio e de Minas Gerais; as Escolas de Engenharia do Recife e do Mackenzie (São Paulo); as Politécnicas de São Paulo e da Bahia; e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

Além da Escola de Minas e das instituições de ensino jurídico, a reforma reorganizou as faculdades de Medicina, aprovou o estatuto para a Escola Politécnica e de Belas-Artes e deu novo regulamento ao Instituto Nacional de Música. A reforma tratou, ainda, de criar uma Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica no observatório do Rio de Janeiro para a formação, em dois anos, de engenheiros habilitados a trabalhos geográficos e geodésicos.

O curso de Direito, de acordo com o decreto nº 1232H/1891⁵³, estava dividido em Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado. O bacharel em Ciências Jurídicas estaria habilitado em advocacia, magistratura e ofícios de justiça. O bacharel em Ciências Sociais estaria habilitado para ocupar lugares do corpo diplomático e consular; para cargos de direito, de sub-diretor e de oficial das secretarias do governo e administração. Aquele que se formasse em Notariado estaria habilitado para exercer ofícios de Justiça.

A exigência para a matrícula nos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais seria o certificado de conclusão dos estudos secundários ou o título de bacharel, a partir do ano de 1896. Enquanto isso, os exames preparatórios, como já mencionado, continuavam indispensáveis e deveriam ser feitos, a partir de 1891 no Ginásio Nacional, nos ginásios

⁵² FÁVERO, M.L. **Universidade & Poder**. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930 – 45, p. 34.

⁵³ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 1º fascículo, 1891.

particulares a eles equiparados, ou nos cursos anexos às Faculdades de Direito, que para esse fim seriam organizados segundo o artigo 431. Para o curso de Notariado, o artigo 266 define que o matriculando deveria “exibir certidão de haver sido aprovado em portuguez, arithmética, historia do Brazil e geographia em exames feitos no Gymnasio Nacional ou noutros estabelecimentos a este equiparado”. O decreto já mencionava o destino dos recém-organizados cursos anexos, segundo o artigo 443:

O governo promoverá a substituição dos cursos annexos ás Faculdades por estabelecimentos de ensino secundário integral, segundo o plano do Gymnasio Nacional, aos quaes concederá, mediante condições, subvenção pecuniária e prerrogativas iguaes ás daquelle Gymnasio.

Em consonância com o artigo 450 do decreto⁵⁴, para a admissão na primeira série do curso seria indispensável que o candidato tivesse, pelo menos, 12 anos de idade; que possuísse certificado de estudos primários do 1º grau ou obtivesse no próprio curso aprovação em todas as matérias daqueles estudos; e que atestasse ter sido vacinado. O artigo 420 do mesmo decreto estabeleceu o regime de faculdades livres. Moldados pela organização oficial, os cursos livres permitidos poderiam ter a faculdade de conferir graus científicos com prerrogativas iguais às das faculdades oficiais.

⁵⁴ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**. 1º fascículo, 1891.

Também as faculdades de Medicina e de Farmácia, abordadas pelo decreto nº 1269/1891⁵⁵, teriam os cursos anexos de parteira e de Odontologia. A admissão nessas faculdades seria feita mediante aprovação em exames⁵⁶, enquanto não estivesse em execução o exame de madureza no Ginásio Nacional.

De acordo com a reforma, a Escola Politécnica, a Escola de Minas e a Escola de Belas-Artes seriam compostas por um curso fundamental e por cursos superiores ou específicos. No caso da Escola de Belas-Artes, o decreto nº 983/1890⁵⁷ organizou os cursos superiores em Pintura, Escultura, Arquitetura e Gravura e propôs que, para que o aluno fosse admitido no primeiro ano, ele deveria obter aprovação nos exames de português, geografia e aritmética.

No caso da Escola Politécnica, o decreto nº 1073/1890⁵⁸ instituiu os cursos superiores de Engenharia Civil e de Engenharia Industrial e, para que a matrícula fosse possível, o aluno deveria obter aprovação em 13 exames, realizados no Ginásio Nacional ou instituição equiparada. Ao final do curso, segundo o artigo 108, receberia o título de bacharel em Ciências, além do título de engenheiro, aquele que obtivesse todas as aprovações plenas.

⁵⁵ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**, 1º fascículo, 1891.

⁵⁶ Os preparatórios exigidos para a matrícula do curso médico seriam os seguintes: português, francês, inglês ou alemão, latim, geografia (especialmente a do Brasil), história universal (em particular a do Brasil), aritmética (estudo completo), álgebra (até equações do 2º grau), geometria elementar, trigonometria retilínea, física, química (estudo concreto), história natural (estudo concreto dos elementos de botânica, zoologia e geologia) (BRASIL, **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**, 1º Fascículo, 1891).

⁵⁷ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**, 11º fascículo, 1891.

⁵⁸ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil**, 11º fascículo, 1891

No caso da Escola de Minas, o decreto nº 1258/1891⁵⁹ instituiu os cursos de Engenharia de Minas e Engenharia Civil e, para que a matrícula no primeiro ano do curso geral fosse admitida, o aluno teria de obter aprovação em dez exames. Se o aluno fosse aprovado em todas as matérias dos cursos especiais, receberia o diploma de engenheiro relativo ao curso específico que concluísse; se fosse aprovado em todas as matérias do curso fundamental teria o direito ao título de agrimensor; e se obtivesse pelo menos grau 15 em todas as disciplinas do curso fundamental, receberia o título de bacharel em Ciências.

O título de bacharel ganhou foro de nobreza. Segundo Bomeny⁶⁰, o bacharel, aquele que completava o curso superior (ou, de acordo com a reforma, o egresso do ensino secundário que obtivesse ao final do exame de madureza dois terços de aprovação plena) e o coronel, aquele que controlava a política local do jogo de favores, constituíram-se nos dois pilares do prestígio, privilégio e mando social da Primeira República (1889-1930). A República dos bacharéis era também a República dos coronéis – muito distante da República dos cidadãos.

De acordo com Basbaum⁶¹, o bacharelismo era uma prática característica das classes médias e representava no fundo a luta contra a proletarização crescente, pois era, senão um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender socialmente. Abriam-se aos bacharéis todas as portas e, principalmente, os melhores cargos do funcionalismo. Eles ocupavam todos os postos públicos mais importantes. Éramos um país de “doutores”,

⁵⁹ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1º fascículo, 1891.

⁶⁰ BOMENY, Helena Maria Bousquet, **Os intelectuais da educação**, pp. 18-101.

⁶¹ BASBAUM, Leôncio, **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 196.

e de uma vasta camada de analfabetos que tinham seus direitos políticos⁶² negados constitucionalmente.

A expansão da instrução pública, portanto, seria um requisito para a expansão desses direitos, mas, ainda assim, o novo regime não promoveu grande empreitada para que tal fato ocorresse. Benjamim Constant morreu em 1891, sem antes assinar sua exoneração do cargo. A Secretaria foi extinta e, durante 40 anos, a educação ficou entregue a um departamento do Ministério da Justiça, como no Império.

1.1 O texto no contexto: o ocaso do Império, o prelúdio republicano e a república instituída

O acompanhamento da instauração do Império e do seu solapamento está pautado nas facetas do liberalismo no Brasil, na desagregação do trabalho escravo e no surgimento de uma aristocracia agrária, que tinha como sustentáculo a produção cafeeira.

Já no século XVIII, às vésperas do Império, é possível detectar as primeiras manifestações das idéias liberais, embora aqui o liberalismo tenha adquirido uma conotação diferente. Enquanto na Europa a ideologia liberal exprimia a luta da burguesia contra os privilégios da nobreza e os entraves do feudalismo para o desenvolvimento da economia, no Brasil, de acordo com Viotti da Costa⁶³, o liberalismo significava apenas a liquidação

⁶² O cidadão pleno seria aquele que fosse titular de três direitos: civis, políticos e sociais. Os direitos civis são fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado. Os direitos sociais, por sua vez, garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**. O Rio de Janeiro e a República que não foi, pp. 9-10).

⁶³ VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, p. 27.

dos laços coloniais. Não se pretendia modificar a estrutura de produção ou da sociedade, que continuou calcada no trabalho escravo. A escravidão constituiu, portanto, o limite do liberalismo no Brasil. Sem embargo, a autora⁶⁴ afirma que a elite brasileira expurgou o liberalismo de seus aspectos radicais, adotando um liberalismo conservador que admitia a escravidão, conciliando liberalismo e escravidão da mesma forma como outrora fora possível conciliar a escravidão com o cristianismo.

Em fins de 1830, delinearam-se dois partidos políticos, o Liberal e o Conservador, mas sem que houvesse grandes divergências ideológicas entre eles. No poder, ambos se comportavam da mesma maneira. Tanto que ficou célebre uma frase atribuída ao político pernambucano Holanda Cavalcanti: “Nada se assemelha mais a um ‘saquarema’ do que um ‘luzia’ no poder”⁶⁵. *A posteriori*, bem poucos recusariam a denominação de liberais, mas todos eram antidemocratas. Liberalismo e democracia não eram partes integrantes nos primórdios do processo de constituição do país independente. Do liberalismo mais brando ao radical, nenhum fazia profissão de fé republicana. Segundo Viotti da Costa⁶⁶, da luta entre liberais radicais, de um lado, e moderados e conservadores, de outro, resultaria o Ato Adicional de 1834. Ainda, as agitações revolucionárias (Cabanos, Balaios e Farrapos), que abalaram o país de norte a sul, apressaram a obra dos adeptos do regresso que a Lei de Interpretação do Ato Adicional ajudaria a consolidar.

Em 1870, surge o Manifesto Republicano. Ele se limitava a criticar os defeitos do regime - o poder moderador, o sistema eleitoral, a centralização do poder -, erguendo a bandeira do federalismo como questão central e fundamental das aspirações

⁶⁴ VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, p. 242.

⁶⁵ Saquarema foi o nome que se tornou comum para designar os conservadores. Luzia foi o nome que se tornou comum para se referir aos liberais.

⁶⁶ VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, p. 138.

republicanas. A maior parte dessas idéias já pertencia ao Partido Liberal, a diferença estava em os republicanos afirmarem que só a República poderia colocá-las em execução. De acordo com Basbaum⁶⁷, o Manifesto não convencia a ninguém. Os que aderiram o faziam por já serem republicanos ou por serem simplesmente contra a Monarquia. Por conseguinte, o Partido Republicano Paulista, por exemplo, fundado em 1872, transformou-se em asilo dos descontentes do regime.

Quando a Lei Áurea foi sancionada, houve até os chamados republicanos de “14 de maio”, aqueles que integraram o partido por não receberem nenhuma indenização pela libertação de seus escravos. Deixando de lado casos como esses, o fato é que a abolição da escravatura não significou uma surpresa, ela foi sendo feita de maneira lenta e gradual. Até a promulgação da Lei Áurea, outras leis foram decretadas permitindo a extinção gradativa do trabalho baseado no elemento escravista.

A Lei de 28 de setembro de 1871⁶⁸ discorreu sobre a condição de liberdade dos filhos de mulher escrava, nascidos a partir da data da lei; sobre a criação e o tratamento dos mesmos; e sobre a libertação anual de escravos. Os senhores das mães dos nascituros, após a promulgação da lei supracitada, tinham a obrigação de criá-los até a idade de oito anos completos. Quando chegassem a essa idade, o senhor teria, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 1º, a opção de receber a indenização do Estado no valor de 600\$000, ou de utilizar o seu trabalho até os 21 anos. Ainda de acordo com a lei referida, poderiam ser libertados em cada província tantos escravos quantos correspondessem à quota anualmente disponível do fundo destinado à emancipação, e seriam considerados libertos os escravos da nação, os escravos dados à Coroa, os escravos de heranças vagas e os escravos

⁶⁷ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: das origens a 1889, p. 216.

⁶⁸ BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1871**. Tomo XXXI. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

abandonados. As alforrias com cláusula de serviços não ficariam anuladas pela falta de implemento da mesma cláusula, mas o liberto ficaria compelido a cumpri-los por meio de trabalhos em estabelecimentos públicos ou contrato de serviços a particulares. A Lei também discorreu sobre a matrícula dos escravos e a matrícula em livro distinto dos filhos da mulher escrava que fossem libertos. Sobre a matrícula de escravos, e casos específicos em que poderiam ser concedidas alforrias, foi decretado em 1885 um novo regulamento jurídico.

O decreto nº 3270 de 28 de setembro de 1885, também chamado de Lei dos Sexagenários⁶⁹ ou Lei Saraiva – Cotegipe, regulou a extinção gradual do elemento servil. O decreto legiferou sobre o estabelecimento de uma nova matrícula dos escravos, a qual exigia os seguintes dados: nome, nacionalidade, filiação, ocupação, idade e valor. O parágrafo 3º do artigo 1º estabeleceu a seguinte tabela de valor:

Quadro II: Relação entre a idade e o valor de compra dos escravos:

Escravos menores de 30 anos	900\$000
Escravos de 30 a 40 anos	800\$000
Escravos de 40 a 50 anos	600\$000
Escravos de 50 a 55 anos	400\$000
Escravos de 55 a 60 anos	200\$000

O valor das mulheres era calculado com um abatimento de 25% do valor acima. A cada ano seria deduzida uma porcentagem do valor primitivo do inscrito. A

⁶⁹ BRASIL. **Índice dos Actos do Poder Legislativo de 1885**. Parte I (s/d).

porcentagem podia variar, de uma dedução de 2% no ano seguinte a 12% no décimo terceiro ano posterior à matrícula. De acordo com a lei, não seria dada matrícula aos escravos acima dos 60 anos, que seriam considerados libertos. Porém, estes ficavam obrigados, a título de indenização, a prestar serviços a seus ex-senhores por um prazo de três anos. Findo o prazo, os escravos continuariam em companhia de seus ex-senhores, prestando serviços compatíveis com sua força, salvo os que preferissem obter de outra forma sua subsistência. Os maiores de 60 e menores de 65 ficariam isentos da prestação de serviços. Seriam libertos também os escravos que no prazo marcado não fossem matriculados.

De acordo com o artigo 2º da lei, o valor arrecadado nas inscrições seria destinado ao Fundo de Emancipação, que também deveria receber um percentual dos impostos, com exceção dos impostos de exportação e dos títulos da dívida pública. Os escravos inscritos poderiam ser libertados por indenização de seu valor pelo Fundo de Emancipação ou por qualquer outra forma, salvo o escravo evadido. O artigo 3º determinava que o município em que o escravo fosse alforriado deveria ser seu domicílio obrigatório por cinco anos e que se ele fosse encontrado sem ocupação seria obrigado a empregar-se no prazo estabelecido pela polícia. A pena podia ser de 15 dias de prisão com trabalho ou, em caso de reincidência, o envio a uma colônia agrícola.

A lei não permitia a libertação do escravo inválido, considerado incapaz para qualquer serviço, devendo o mesmo continuar em companhia de seu senhor. Os senhores de estabelecimentos agrícolas que decidissem substituir o trabalho escravo pelo livre receberiam indenização do Estado de metade do valor do escravo, além do direito de usufruir do trabalho do mesmo por um prazo de cinco anos. O parágrafo 19 do artigo 3º da lei de 1885 mencionava que o domicílio do escravo era intransferível para uma província

diversa, exceto em casos de mudança domiciliar do dono, evasão do escravo, herança, ou mudança do cativo para outro estabelecimento do próprio senhor.

É possível verificar com tal prerrogativa que o tráfico interno de escravos não era mais permitido, e que, portanto, a eliminação definitiva do elemento servil do trabalho produtivo estava conjeturada e não seria como na famosa frase de Marx “um raio num dia de céu azul”. A abolição da escravatura foi, contudo, uma reforma realizada pelos brancos e para os brancos, mesmo os abolicionistas dirigiam seus discursos aos homens livres, e não aos escravos. A abolição, na realidade, libertou os brancos do fardo da escravidão. E nesta sociedade que foi se desagregando, o escravo, segundo Ianni⁷⁰, foi se transformando em negro e permaneceu à margem sem a possibilidade de igualdade de condições nos círculos de convivência, dominados pelos brancos. Os mulatos, produtos bastardos que eram de uma sociedade dividida, também não escaparam a essa marginalização social.

No século XIX, o café era o mais importante produto da economia brasileira e a Lei de Terras, decretada no Brasil em 1850 e regulamentada em 1854, significou uma redefinição de uma postura frente à política de terras. Essa lei refletiu, além de uma crescente necessidade de expansão territorial por parte dos fazendeiros do café e, portanto, a preocupação em legalizar a propriedade fundiária, a redefinição da nova postura frente ao trabalho que estava se processando.

A Lei de 1850 proibia a aquisição de terras públicas por meio de qualquer outra forma que não fosse a compra. Não por coincidência é do mesmo ano a lei de proibição do tráfico de escravos, imposta pela Inglaterra, que restringia as formas de obtenção desse tipo de mão-de-obra. Diante da proximidade da extinção da mão-de-obra

⁷⁰IANNI, Octavio. **As Metamorfoses do Escravo**. Apogeu e crise na escravatura no Brasil Meridional, p. 181.

escrava, que, como visto, foi sendo realizada de maneira gradual com a concessão de alforrias a casos específicos e com ajuda do Fundo de Emancipação, alguns fazendeiros começaram a buscar formas alternativas para o trabalho na lavoura já, a partir daí, mediante imigração. Com a utilização do trabalho livre, era preciso estabelecer uma política de restrição à terra. Em consonância com Viotti da Costa⁷¹:

... Numa região onde o acesso à terra era fácil, seria impossível obter pessoas para trabalhar nas fazendas, a não ser que elas fossem compelidas pela escravidão. A única maneira de obter trabalho livre, nessas circunstâncias, seria criar obstáculos à propriedade rural, de modo que trabalhador livre, incapaz de adquirir terras, fosse forçado a trabalhar nas fazendas.

De acordo com a autora⁷², nesta fase, estabeleceram-se duas formas de organização do trabalho nas lavouras: colônias de parceria e sistema de locação de serviços. No primeiro caso, discorre a autora, os colonos que eram contratados na Europa e trazidos para as fazendas de café tinham sua viagem paga, assim como o transporte até as fazendas. Essas despesas entravam como adiantamento feito ao colono pelo proprietário, assim como lhe era adiantado o necessário a sua manutenção, até que ele pudesse se sustentar pelo próprio trabalho. Aos colonos era facultado o plantio para obter os mantimentos necessários ao seu sustento, em certos locais predeterminados pelo fazendeiro. O fazendeiro era obrigado a entregar ao colono metade do lucro líquido, após a venda do café. Sobre as despesas feitas pelo fazendeiro em adiantamento aos colonos, eram cobrados 6% de juros a contar da data do adiantamento, ficando os colonos responsáveis pela dívida.

⁷¹ VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, p. 146.

⁷² VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, pp. 172-173.

Dessa forma, o trabalhador livre foi mantido em um estado de servidão. O fracasso do sistema de parceria contribuiu também para desmoralizar a política emigratória para o Brasil. A preferência dos fazendeiros voltava-se, a partir de então, para outras fórmulas, em geral baseadas num sistema de salários fixos e outras compensações. De acordo com Viotti da Costa⁷³, no sistema de locação de serviços pagava-se um preço fixo por alqueire de café colhido, ou se estabelecia um pagamento mensal ao colono, o que resultava num salário fixado previamente. Nessa opção, era fornecida a terra ao colono para o plantio do necessário ao sustento ou os víveres necessários, ficando ele obrigado a fazer todos os serviços da fazenda.

O crescimento do setor assalariado ampliaria o mercado interno, criando uma base para o futuro desenvolvimento industrial. Os próprios fazendeiros se converteriam em uma espécie de empresários, introduzindo melhoramentos nas fazendas, associando-se a empresas industriais, investindo em ferrovias e organizações bancárias. O processo não foi generalizado e atingiu apenas aquelas áreas de maior produtividade, onde a acumulação de capital se dava em ritmo mais acelerado.

Oliveira⁷⁴ asseverou que a expansão das culturas de exportação levou à expansão do capital constante - constituído pelo estoque de escravos e pelos meios de subsistência dos mesmos -, e ao alargamento dos investimentos em infra-estrutura, como postos e ferrovias. Tais fatores significaram crises cambiais, com a elevação da taxa de importação na balança comercial. Em virtude disso, o autor⁷⁵ expõe que a vantagem do trabalho livre começou a sobrelevar-se na medida em que as despesas com a subsistência

⁷³ VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, p. 188.

⁷⁴ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**, pp. 13-17.

⁷⁵ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**, p. 24.

dos escravos, parte do capital constante, ameaçavam a forma de valor da economia agro-exportadora. Os centros capitalistas, em pleno desenvolvimento industrial, avançavam no sentido da maquinofatura e exportavam para as economias agro-exportadoras produtos que continham muito mais “capital constante” puro. Em contraposição, nas economias produtoras de matérias-primas, como o Brasil, o tipo de capital constante predominante, que incluía a subsistência do escravo, forçava para baixo a taxa de lucro. A abolição transformou o trabalho em força de trabalho, ou seja, em capital variável e resolveu um dos lados da contradição. A instauração do trabalho livre e o predomínio do capital variável, no complexo agro-exportador, fizeram crescer a rentabilidade das exportações.

O poderio econômico, que antes estava sob a batuta dos senhores de engenho, passou às mãos dos grandes barões do café durante o Império. Em São Paulo, os cafeicultores do oeste paulista⁷⁶ foram politicamente se organizando no Partido Republicano Paulista.

O Partido Republicano era o reduto de diversos matizes ideológicos. Eram diferentes os motivos que levavam seus integrantes a engrossarem as fileiras republicanas e diferentes as formas em que pensavam conduzir ao fim o Regime e estabelecer a nova ordem política. Os proprietários rurais (especialmente os paulistas) sentiam-se asfixiados pela centralização monárquica e eram adeptos do modelo americano de República. Um setor da população urbana (formado por pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas, professores e estudantes) adotara a versão jacobina. Os radicais da República falavam em revolução, falavam do povo, pediam a morte do príncipe-consorte da herdeira

⁷⁶ Nesse período, a produção do Vale do Paraíba começou a declinar, seguindo direção inversa da produção do Oeste paulista.

do trono e cantavam a Marselhesa pelas ruas. E havia, ainda, a versão positivista da República.

A maior parte desse grupo de descontentes percebia a dificuldade, se não a impossibilidade, de se fazer a República em praça pública. Era muito clara para eles a importância do Estado⁷⁷. Eram contra o regime monárquico, mas não contra o Estado. Pregavam a instituição de um executivo forte, expressa na ditadura republicana. A visão positivista atraiu os militares, que se sentiam fortemente atraídos pela ênfase dada pelo positivismo à ciência e ao desenvolvimento industrial. A posição democrática era a dos históricos não positivistas, partidários de uma república representativa à maneira americana.

Em 1887, os oficiais organizaram o Clube Militar como associação permanente para defender seus interesses, sendo Deodoro da Fonseca eleito presidente. A insatisfação militar e a propaganda republicana cresciam. Divergências com a Igreja acabaram minando a relação entre o trono e o altar. Havia a impossibilidade de um III Reinado, não pela Princesa Isabel, mas pela impopularidade de seu marido Conde D'Eu. E, por fim, a abolição da escravatura ruiu o último pilar de sustentação da Monarquia - as oligarquias rurais.

A 11 de novembro de 1889, figuras civis e militares, como Rui Barbosa, Benjamim Constant, Aristide Lobo e Quintino Bocaiúva, reuniram-se com o Marechal Deodoro, tentando convencê-lo a liderar um movimento contra o Regime. O Marechal estava descontente com o novo chefe de gabinete, Visconde de Ouro Preto, e com suas reformas e nomeações.

⁷⁷ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil, p. 26.

Nas primeiras horas da manhã de 15 de novembro de 1889, Deodoro assumiu o comando da tropa e marchou rumo ao Ministério da Guerra. A partir daí, a cena é da seguinte maneira descrita por Fausto⁷⁸:

Seguiu-se um episódio confuso, para o qual existem versões diversas, não se sabendo ao certo se naquele dia Deodoro proclamou a República ou apenas derrubou o Ministério. Seja como for, no dia seguinte a queda da Monarquia estava consumada.

O fato é que a República mal esperou o amanhecer e nasceu da iniciativa quase exclusiva do Exército. Existia um Partido Republicano, mas não foi este que proclamou a República. Quem o fez foi o Exército, num episódio que muitos chamaram de quartelada, e que ocorreu sob a mais absoluta indiferença popular. Carvalho⁷⁹ mencionou que “no dia 15, os civis apareceram no fundo da cena, como atores coadjuvantes, figurantes, encarregados da pirotecnia”.

O ano escolhido para pôr fim ao último sistema monárquico da América, coincidência ou não, foi o centenário da Revolução Francesa. Mas, segundo Carvalho⁸⁰, diferentemente do modelo europeu, as ideologias republicanas, no Brasil, embora não negassem o envolvimento das camadas populares, permaneciam enclausuradas no círculo fechado das elites educadas.

Quem proclamou a República foi, de fato, o Exército, tendo por trás do episódio as articulações de Aristide Lobo, Quintino Bocaiúva e Francisco Glicério – os

⁷⁸ FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**, p. 132.

⁷⁹ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil, p. 54.

⁸⁰ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil, p. 10.

chamados republicanos históricos. Posteriormente, antigos monarquistas transformaram-se da noite para o dia em republicanos, ocupando postos-chave da administração. Contudo, segundo Basbaum⁸¹, seria a intervenção política da nova aristocracia rural, a aristocracia cafeeira – mais rica, mais poderosa, mais agressiva –, que nos daria a República. Vale mencionar, porém, que a Proclamação da República foi o resultado de uma conjugação de forças, na qual a abolição, o Partido Republicano e o Exército, isoladamente, não podem ter seu papel sobreestimado no desfecho do processo.

O Exército, em seu conjunto, não era republicano. De acordo com Basbaum⁸², quem assume a responsabilidade do golpe militar é um distinto oficial do Exército, o mais graduado, e que em toda sua vida fora monarquista e amigo do Imperador. Deodoro, chefe do governo provisório, venceu as eleições indiretas, em parte, devido à ameaça armada. Durante seu governo constitucional, continuam os atritos; contra o espírito caudilhesco e ditatorial do Marechal, houve um levante de navios na Guanabara e ele renunciou para evitar uma guerra civil. Não menos caudilhesco foi Floriano Peixoto, o vice-presidente que assumiu o poder. Ele chegou a decretar estado de sítio, mas conseguiu governar até as primeiras eleições diretas para presidente.

O governo Prudente de Moraes marcou o fim da República da Espada⁸³, dos republicanos românticos e idealistas, e a subida ao poder das oligarquias rurais, ligadas ao café. Este seria o grupo que Basbaum⁸⁴ denomina republicanos realistas e objetivistas. Os republicanos realistas, majoritariamente organizados no Partido Republicano Paulista,

⁸¹ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: das origens a 1889, p. 237.

⁸² BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 13.

⁸³ Para Carone (1969), a primeira República, ou República Velha, é o período que se inicia em 1889 e se estende até a Revolução de 1930, início da Segunda República. Para Basbaum (1982), a Primeira República se encerra com o fim da chamada República da Espada e, portanto, a Segunda República se inicia em 1894 com o presidente Prudente de Moraes. Para esclarecer ao leitor, a divisão adotada está de acordo com Carone.

⁸⁴ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República** das origens a 1889, p. 228.

sobem ao poder em 1894. Eles lutaram pela escravidão quando a julgou essencial para o funcionamento da lavoura. Apoiaram a imigração quando lhes pareceu que o braço livre era capaz de produzir mais que o braço escravo. Da mesma forma, tornaram-se republicanos quando lhes pareceu que a Monarquia estava agindo contra seus interesses.⁸⁵

De Prudente a Washington, com algumas exceções, as sucessões presidenciais foram um processo monótono em que os dois maiores estados de representatividade econômica se revezavam no poder – São Paulo e Minas Gerais – baseados no acordo firmado entre eles, denominado política “Café com Leite”. Eles impunham os nomes a serem sufragados. Essa estratégia somente não funcionou com as candidaturas de Hermes da Fonseca e Epitácio Pessoa, devido a querelas nas cúpulas estaduais. Porém, via de regra, quando era indicado o candidato e a consulta era feita aos Estados, a convenção homologava o nome, constituindo simples formalidade do processo.

Em consonância com Carone⁸⁶, a Primeira República foi o período em que os senhores do café ascenderam ao poder, alcançaram a plenitude e depois declinaram para seu ocaso. O café foi o esteio econômico da Primeira República e o símbolo da supremacia política dos fazendeiros de São Paulo. Segundo Sodré⁸⁷, a grande disponibilidade de terras, as fracas exigências monetárias e a elevação dos preços no mercado mundial estimularam a ascensão do café no país.

O Brasil tinha uma economia dependente, cuja dependência ficava definida, de acordo com Sodré⁸⁸, pelos seguintes fatores: concentração da produção em produtos primários, destinados a mercados externos; absoluta necessidade de importação de

⁸⁵ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República** das origens a 1889, p. 288.

⁸⁶ CARONE, Edgard. **A Primeira República** (1889-1930), p. 288.

⁸⁷ SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil: radiografia de um modelo**, p. 46.

⁸⁸ SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil: radiografia de um modelo**, p. 48.

manufaturados; e tendência, sempre acentuada, à política de empréstimos para saldar contas comerciais externas oriundas dos déficits na balança de trocas. A oligarquia fundiária dominara a Primeira República e continuava nas trilhas do Império, graças ao endividamento externo ilimitado. Esse grupo, economicamente dominante, para exercer o poder político criava seus próprios mecanismos para garantir a sua continuidade e seus privilégios.

Segundo Carone⁸⁹, a falta de centralização política resultou em liberdades locais e no fortalecimento de instituições sociais peculiares: o poder tornou-se privilégio de uma camada social que possuía os meios de produção - a terra. O fenômeno do coronelismo tem suas leis próprias e funciona na base da coerção da força e da lei oral. O coronel protege e sustenta materialmente seus agregados, cobrando-lhes obediência e fidelidade, exercendo, portanto, força política e militar. Do coronelismo às oligarquias, a escala é política. No Império, grupos oligárquicos não controlavam os governos das províncias porque tinham como obstáculo o poder moderador. O federalismo o removeu.

Carvalho⁹⁰ advoga que o coronelismo não foi apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos. Ele também negava os direitos civis. O coronel dava seu apoio político ao governador em troca da indicação de autoridades, como o delegado de polícia, o juiz, o coletor de impostos, o agente do correio, a professora primária. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada e executada por ele. Seus trabalhadores não eram cidadãos do Estado, eram súditos dele.

O coronelismo é um fenômeno que caracteriza uma troca de proveitos políticos entre o poder público e o poder privado incrustado nos chefes locais municipais,

⁸⁹ CARONE, Edgard. **A Primeira República** (1889-1930), p. 67.

⁹⁰ CARVALHO, JOSÉ Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**, p. 56.

representados pelos grandes proprietários rurais. Primordialmente, o posto de coronel era concedido ao chefe político local para que este exercesse comando da Guarda Nacional e, por fim, acabasse exercendo também a direção política confiada pelo próprio governo provincial.

Criada em 1831, a Guarda Nacional era constituída por um corpo de guardas municipais, destinados a manter a ordem pública e auxiliar a Justiça. Ela também possuía a função de auxiliar o Exército em casos de conflitos. Segundo Leal⁹¹, a patente de coronel correspondia a um comando municipal ou regional que refletia o prestígio econômico ou social de seu titular, e que por isso nunca deixou de figurar, majoritariamente, entre os proprietários rurais. Inicialmente recebido como condecoração, aos poucos o título de coronel passou a ser comprado do poder público, sem com isso alterar a natureza de seus destinatários.

A partir do último quartel do século XIX, a Guarda Nacional tornou-se meramente decorativa e, mesmo após sua extinção, os que detinham o comando da política local continuaram sob o tratamento de coronel. Os remanescentes desse privatismo, seja o autêntico coronel, seja alguém de sua estirpe, eram alimentados pelo poder público. Havia, naquela época, uma gama de doutores, advogados e médicos que aliavam ilustração a habilidades de comando e que tinham como lugar comum a propriedade agrária, ou seja, guardavam alguma relação de parentesco com o genuíno coronel.

Mesmo com a instauração do sistema representativo de sufrágio amplo, segundo Leal⁹², a concentração do poder continuou a processar-se na órbita estadual.

⁹¹ LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. O município e o regime representativo no Brasil, p. 19.

⁹² LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. O município e o regime representativo no Brasil, p. 101.

Entretanto, como a eleição do governador de estado não dependia tão somente da vontade do governo central, um sistema de alianças entre as esferas de poder tornou-se um imperativo político. A “política dos governadores”, inaugurada por Campos Sales, selou o compromisso entre o governo central e os estados, consolidando ambas as esferas de governo. Esse pacto político, por sua vez, repousava sob as bases do compromisso coronelista. Como a maior parte do eleitorado rural dependia dos fazendeiros, os chefes dos partidos ficaram obrigados a se entender com os fazendeiros através dos chefes locais. Dessa forma, os chefes locais prestigiavam a política eleitoral dos governadores e deles recebiam o apoio necessário para a montagem das oligarquias municipais. Era concedida aos chefes locais a autonomia para nomear delegados e subdelegados, por exemplo.

De acordo com Leal⁹³, para que aos governadores, e não aos coronéis, se destinasse a parcela mais robusta no acordo político, havia o substrato jurídico que limitava a autonomia municipal. Do Ato Adicional ao federalismo republicano, a questão da descentralização política era colocada na perspectiva das províncias ou estados, que por sua vez estabeleciam a tutela dos municípios. O pacto coronelista dotava, portanto, os chefes políticos dos municípios de uma autonomia que era extralegal.

A flexibilidade nesse sistema oligárquico era mínima. A liberdade de seus componentes era ilusória, pois todos tinham que aceitar o controle rígido de seus atos. Antigos personagens retornam à cena política: os capangas eleitorais. As eleições “a bico de pena”, realizadas no período do Império, também continuaram. Grande parte dos adultos escolhia não ser cidadão ativo, porque havia sem dúvida fraude eleitoral. Votar era não só inútil como perigoso, pois os capangas atuavam para assegurar os resultados das eleições a

⁹³ LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. O município e o regime representativo no Brasil, p. 102.

qualquer custo. Carvalho⁹⁴ acrescenta que o exercício da cidadania política era uma caricatura, uma vez que os verdadeiros cidadãos mantinham-se afastados, e o cidadão republicano era o marginal mancomunado com os políticos.

Tinha-se um sistema de ficção democrática e um regime de ilusória soberania popular. Contudo, o sistema eleitoral fraudulento não foi a única herança do antigo Regime. A primeira Constituição republicana (Art. 70, parágrafo 2º, 1891) manteve a exclusão dos analfabetos do direito de votar. Somente na Capital Federal tinha-se um percentual de 50% de analfabetismo, o que significava um total de 80% da população excluída do direito político do voto, quando se incluíam as mulheres.⁹⁵

A Constituição de 1824 foi omissa com relação ao voto do analfabeto. Portanto, este foi um direito que se estendeu até a promulgação da Lei Saraiva, que promoveu a reforma eleitoral. O decreto nº 3029 de janeiro de 1881⁹⁶, a lei mencionada, fez com que as eleições passassem a ser diretas; o voto censitário fosse mantido (exigência líquida anual não inferior a 200 mil réis) e, a contar do ano de 1882, só fosse incluído no alistamento eleitoral o cidadão que soubesse ler e escrever. Todo ano seria feita uma revisão do alistamento eleitoral para incluir ou excluir pessoas, mediante os critérios estabelecidos na lei. O artigo 8º assevera que:

No primeiro dia útil do mez de Setembro de 1882, de então em diante todos os annos em igual dia, se procederá a revisão do alistamento geral dos eleitores, em todo o Império, somente para os seguintes fins:

I. De serem eliminados os eleitores que tiverem fallecido ou mudado de domicilio para fora da comarca, os fallidos não rehabilitados, os que

⁹⁴ CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**. O Rio de Janeiro e a República que não foi, p. 89.

⁹⁵ As mulheres também não tinham direito ao voto.

⁹⁶ BRASIL **Collecção das Leis do Império do Brazil de 1881**. Parte I. Tomo XXVIII - Parte II. Tomo XLIV. Vol. I, 1882.

estiverem interdictos da administração de seus bens, e os que, nos termos dos arts. 7º e 8º da Constituição houverem perdido os direitos de cidadão brasileiro ou não estiverem no gozo de seus direitos políticos.

II. De serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requerem e provarem ter adquirido as qualidades de eleitor de conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever.

Essa medida conseguiu reduzir drasticamente o eleitorado, de um pouco mais de 10% a menos de 1%, numa população de 14 milhões⁹⁷. A ínfima participação popular por meio do voto foi uma herança imperial que acompanhou toda a República Velha (1889-1930). Se não bastasse a exclusão constitucional dos analfabetos, em um país constituído de uma camada restrita de letrados, tinha-se, ainda, uma máquina eleitoral exímia em produzir os resultados desejados pelos Estados de maior poderio econômico, acordados na política “Café com Leite”. Em conformidade com Carvalho, “na república que não era a cidade não tinha cidadãos”⁹⁸.

O processo de aprendizado democrático seria realizado de maneira lenta e gradual. De acordo com Schelbauer⁹⁹, pode-se dizer que a República continuou sendo apenas uma república, até que novas circunstâncias a transformassem numa República Democrática.

Se havia uma maneira de suplantar a herança perversa, e dar ares democráticos ao novo regime, era a expansão da instrução pública. A educação era definida como um direito social, mas era também um requisito para a expansão de outros direitos.

⁹⁷ FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**, p. 131.

⁹⁸ CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi, p. 162.

⁹⁹ SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914, p. 137.

1.2 Educação e Sociedade: Idas e Vindas

A queda do último trono das Américas não significou a total destruição dos valores sociais e econômicos do Império. Sobre seus escombros edificou-se a República e, com ela, alguns aspectos da antiga ordem foram perpetuados. Esse item está pautado em uma análise das desventuras da república recém-proclamada concomitantemente a um retrospecto do passado, então recente, para identificar o que os primórdios da república significaram em termos de mudanças para a sociedade e para a educação, especialmente a instrução elementar.

A Constituição de 1891, ao instituir o sufrágio universal, manteria a exclusão do voto do analfabeto e mais, manteria a abstenção da União com relação aos assuntos referentes ao ensino elementar. Segundo Cury¹⁰⁰, a presença direta da educação escolar no Congresso Constituinte se resume em três temas: 1) Quanto à organização ou atribuição de competências; 2) Quanto à laicidade; 3) Quanto à obrigatoriedade / gratuidade da instrução primária. As competências eram distribuídas entre União, unidades federadas e a esfera privada.

A União deveria animar o desenvolvimento geral das letras, criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, prover a educação secundária no Distrito Federal e legislar sobre o ensino superior. A União estabeleceu a posição não religiosa da escola pública e a sua omissão quanto à obrigatoriedade e gratuidade da instrução primária era explicável nas falas pelo princípio federativo. No caso da

¹⁰⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira República. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras** (1823-1988), pp. 77-78.

obrigatoriedade, era explicável também pelo princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo.

A Constituição republicana mantivera a educação nos mesmos termos da descentralização administrativa do ensino, tal como implantada durante o Império com o Ato Adicional de 1834. A Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834¹⁰¹, conhecida como Ato Adicional de 1834, alterou o capítulo V da Constituição Imperial que discorria sobre os Conselhos Gerais da Província e suas atribuições. Transformou os Conselhos em Assembléias Legislativas Provinciais e, segundo o artigo 10, competia às províncias legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, exceto faculdades de medicina, cursos jurídicos, academias existentes e estabelecimentos de instrução criados, futuramente, por lei geral. Essa determinação fez com que o ensino secundário ficasse nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário fosse relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e, a partir de então, este seria por muito tempo o único estabelecimento público de instrução secundária.

Sucupira¹⁰² assevera que o entendimento dos parlamentares, nos anos seguintes ao Ato, era o de que a competência conferida às assembléias provinciais não era privativa, mas concorrente. Vários ministros de Estado reclamavam maior atuação do governo central. Na década de 1870, a participação efetiva do poder central, no âmbito dos sistemas provinciais, passou a ser defendida com ênfase como medida indispensável ao desenvolvimento da instrução pública, no entanto, o autor advoga que “nada foi feito de concreto no sentido de tornar real e efetiva a participação do governo central no esforço de

¹⁰¹ BRASIL. **Índice da Collecção das Leis de 1834**. Parte I (s/d).

¹⁰² SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, pp. 62-65.

universalização da educação primária em todo país, ainda que fosse a título de ação supletiva”. De acordo com o trabalho de Silva¹⁰³, entre 1889 e 1917, foram elaborados mais de 80 projetos submetidos à aprovação do Congresso Nacional, muitos deles referentes à reforma da instrução.

Sucupira¹⁰⁴ sentencia, portanto, que seria uma atitude simplista atribuir toda a responsabilidade pelo fracasso da instrução primária no Império à descentralização decretada pelo Ato, pois não faltaram denúncias de ineficiência da ação provincial e apelos à participação do governo central no campo da educação primária e secundária. O que se verificou foi justamente a omissão das classes dirigentes, ou melhor, o seu desinteresse pela educação popular.

As iniciativas do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos caminharam no sentido de estabelecer uma rede oficial de ensino paradigmática no Distrito Federal e com existência junto aos estados, cujas instituições superiores seriam criadas pelo Congresso Nacional. Quanto à educação primária, o Ministério do governo provisório não a interpretou como terreno explícito de um dever do Estado. A manutenção da linha do Ato Adicional de 1834 só fez ampliar o federalismo, e houve um silêncio a respeito da gratuidade. Vale dizer que o grande legado educacional, do Império para República, foi o federalismo educacional e a falta de uma política de educação para as classes populares.

De acordo com Schelbauer¹⁰⁵, da mesma forma que a criação do Ministério, um anseio desde o regime monárquico, fora apenas um ato político sem qualquer compromisso com a instrução nacional, a reforma Benjamin Constant também estava

¹⁰³ SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX**, p. 61.

¹⁰⁴ SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, p. 66.

¹⁰⁵ SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**, p. 97.

destinada ao fracasso quanto ao desejo de se efetivar a instrução popular no país. Destinada apenas ao Distrito Federal, nela estavam contidos os princípios de liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. No entanto a obrigatoriedade, instituída pela reforma Leôncio de Carvalho, fora abolida, fortalecendo a corrente em prol da desoficialização do ensino como tarefa do Estado.

O método pedagógico colocado pela Reforma Benjamim Constant era o intuitivo, o mesmo instituído no fim do Império pela própria Reforma Leôncio de Carvalho. Mas a instrução moral e religiosa foi substituída por uma instrução leiga, embora a Igreja tenha continuado a expandir sua rede de escolas. Com o fim do padroado, até mesmo o direito eclesiástico ficou suprimido das faculdades de Direito. No ensino superior, uma das intenções da reforma era a eliminação paulatina dos exames preparatórios, os quais perduraram ainda por algum tempo.

Em consonância com Romanelli¹⁰⁶, a Reforma Benjamim Constant não chegou a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. Faltava para a execução da reforma, segundo a autora, além de infra-estrutura institucional que lhe pudesse assegurar a implantação, o apoio político das elites. Em 1891, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado para tratar de assuntos relacionados à educação, foi fechado.

Além disso, a lei nº 26 do dia 30 de dezembro de 1891¹⁰⁷ expressa medidas que embargam a concretização de alguns pressupostos estabelecidos na reforma, como a supressão da verba destinada ao Conselho Superior da Instrução Pública e da verba destinada à Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica, ambos criados por decretos de Benjamim Constant. O governo também ficou autorizado a rever os regulamentos de todas

¹⁰⁶ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, p. 42.

¹⁰⁷ In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Reformas Benjamim Constant (1890- 1892), 1941.

as instituições dependentes do extinto Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Um relatório do ministro João Barbalho Uchoa Cavalcanti, sucessor de Benjamim, descreve que a Inspeção da instrução primária e secundária da Capital Federal expediu um ofício mandando suspender a execução do novo plano de estudos secundários. Segundo o ministro:

O Conselho julga preferível propor francamente a modificação dos planos de estudos do Ginásio Nacional por acreditar que a execução dos programas organizadas sobre a base decretada a 8 de novembro não pode ser levada à prática senão com descrédito e mácula à memória do sábio legislador, com perversão de seu próprio ideal, e com gravíssimo prejuízo da mocidade estudiosa¹⁰⁸.

De acordo com Ribeiro¹⁰⁹, os princípios norteadores da reforma eram a liberdade e a laicidade do ensino, seguindo com isso a orientação do texto constitucional. Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores”, e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Foi criado o exame de madureza, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do secundário e com isso acabar, até 1896, com os exames preparatórios ou parcelados para o ingresso no ensino superior. O ensino secundário não deixou de ser propedêutico. Outra intenção era a de fundamentar a formação na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica e fazendo com que a predominância literária fosse substituída pela científica. Na realidade, segunda a autora, ocorreu um acréscimo de matérias científicas às tradicionais,

¹⁰⁸ In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Reformas Benjamim Constant (1890- 1892), pp. 99-102.

¹⁰⁹ RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**. A organização escolar.

tornando o ensino enciclopédico: aprendiam-se os conhecimentos científicos como eram assimilados os de natureza literária.

A República não ampliou as oportunidades quanto à educação. De acordo com Teixeira¹¹⁰, tinha-se um ensino primário de oportunidades reduzidas; um ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo de ascensão social; e um ensino superior gratuito, para atender aos filhos da elite do país. Mesmo a escola que se designava popular não era popular, mas tipicamente de classe média. A escola primária e a normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinados a grupos da classe superior alta. Por conseguinte, “abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo”.

Segundo Bencostta¹¹¹, o discurso estruturado em retóricas originárias de uma Europa influenciada pelas repercussões da Revolução Francesa, o qual apregoava ser preciso instruir a população para se alcançar a civilização, já não era mais uma grande novidade no final do século XIX. É nesse momento que vemos, no Brasil, o surgimento dos grupos escolares – ou escolas primárias graduadas. O Estado de São Paulo esteve na dianteira da implantação desse novo modelo de escola, em 1893, transmitindo a sua experiência a outras unidades federativas. Mas o provimento da instrução primária estava constitucionalmente à mercê das políticas educacionais dos estados, caracterizados por grandes diferenças regionais e carências de recursos, com exceção de São Paulo, que estava na berlinda do desenvolvimento econômico.

¹¹⁰ TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**, p.273.

¹¹¹ BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: Um novo modelo de Escola Primária. In: STEPANHOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume III, p. 68.

Do início da República até a sua derrocada na “Revolução de 1930”, as reformas educacionais que partiram do governo central mostraram um movimento pendular, que foi da oficialização à desoficialização do ensino. Veja abaixo o quadro das principais reformas:

Quadro III: As principais reformas educacionais federais na Primeira República:

Nome da Reforma	Ano
Benjamim Constant	1890-91
Epitácio Pessoa	1901
Rivadavia Correa	1911
Carlos Maximiliano	1915
João Luís Alves/Rocha Vaz	1925

Entre elas, Nagle¹¹² menciona a reforma de 1925 como a mais importante - se considerarmos apenas o seu significado na evolução da escola secundária. Constituíram os aspectos fundamentais dessa reforma a implantação de um ensino ginásial, seriado e com frequência obrigatória, e o alargamento das funções normativas e fiscalizadoras da União quanto à instrução secundária de todo o país. Segundo o autor¹¹³, a reforma de 1925 foi um elo importante, mesmo constatando que muitas das medidas nela adotadas foram alteradas ainda na década dos vinte, com o que se anularam os aspectos mais positivos da programação original.

No terceiro decênio da República, houve um clima cultural que proporcionou a discussão dos grandes problemas nacionais, entre eles a questão do

¹¹² NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 146.

¹¹³ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 152.

analfabetismo. No centenário da Independência, tínhamos 80% de analfabetos. Transformou-se o analfabetismo na grande vergonha do século.

Em consequência da Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, foi expedido um telegrama ao presidente, aos governadores dos estados e ao prefeito do Distrito Federal, convocando-os para tratarem do problema “de interesse vital para o regime e para a própria nacionalidade”. Apesar dos resultados quase unânimes, alcançados na Conferência, pouco fez o governo federal para traduzi-los em medidas concretas.

De acordo com Nagle¹¹⁴, o clima cultural que se desenvolveu a partir do chamado entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico – alimentados pela atuação de jornalistas, intelectuais, homens públicos, educadores, associações de classe, movimentos político-sociais e correntes de idéias – não penetrou, sequer razoavelmente, no plano das realizações do poder central. Se forem considerados o ensino secundário e superior - que se encontravam na jurisdição da União - foi conservadora a posição do governo federal.

Enquanto isso, os estados e o Distrito Federal manifestaram uma posição “progressista”, reformando e remodelando seus sistemas escolares. Determinadas unidades da Federação passaram a encarnar melhor os compromissos históricos do regime republicano e democrático. Paradoxalmente, os estados mais “progressistas”, do ponto de vista educacional, eram os mesmos que sustentavam o Estado oligárquico e não forçavam o governo federal a alterar as políticas para a educação. O quadro abaixo mostra o esforço dos estados na tentativa de reformar o ensino:

¹¹⁴ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 189.

Quadro IV: Principais reformas estaduais na Primeira República:

Nome da Reforma/Localidade	Ano
Caetano de Campos/SP	1892
Sampaio Dória/SP	1920
Lourenço Filho/CE	1923
Anísio Teixeira/BA	1925
Francisco Campos/MG	1927
Fernando de Azevedo/DF	1928
Carneiro Leão/PE	1928-29

Na prática, segundo Nagle¹¹⁵, de pouco valeu a passagem do Império para a República, embora fossem duas formas doutrinariamente diversas de organização do Estado. Da mesma forma, de pouco valeram as pregações dos propagandistas e idealizadores da República a respeito da instrução, pois, mesmo com essa passagem, permaneceram os mesmos princípios do regime anterior, especialmente o descaso com relação à educação popular, aclamada como instrumento para tornar possível o sufrágio universal, fundamento do novo regime.

Em 1889, portanto, o Brasil tornou-se um país republicano, mas sem a participação política da grande maioria dos “cidadãos” brasileiros, feita por meio do voto. Embora a República tivesse eliminado o voto censitário, manteve a exclusão dos analfabetos e das mulheres. Tratava-se de uma herança da política imperial. A Reforma

¹¹⁵ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 283.

Eleitoral de 1881 marcou, assim, um retrocesso duradouro do ponto de vista da representação política, com a exclusão dos analfabetos.

No Império existia um poder moderador, que centralizava as decisões nas mãos de D. Pedro II, e um parlamento, no qual os partidos tradicionais se revezavam no poder. Contudo, segundo Viotti da Costa¹¹⁶, “o imperador raramente fez valer sua vontade nos assuntos de envergadura nacional”. Quem de fato controlou a política do Império foram as oligarquias que se faziam representar no Conselho de Estado, nas Assembléias Legislativas Provinciais, nas Câmaras dos Deputados, no Senado, nos Ministérios, nos quadros do funcionalismo e das Forças Armadas. As oligarquias detinham um imenso poder e, para as decisões diante dos problemas nacionais, o imperador procurou sempre as auscultar.

No período republicano (1889-1930) não foi muito diferente. O poder ficou sob a regência das oligarquias estaduais de Minas e de São Paulo. A política do “Café com Leite” não foi um aparato burocrático legal: ela foi, na realidade, um “acordo caseiro” entre os estados da federação economicamente mais poderosos. Por outro lado, a descentralização administrativa permitiu o crescimento de poderes locais, exigindo um novo tipo de pacto entre os detentores da riqueza nacional: a “Política dos governadores”. Segundo Basbaum¹¹⁷:

Durante toda a vida do Império foi o Brasil o país de uma só classe, a aristocracia rural e latifundiária que votava, se elegia, legislava, executava e julgava em seu próprio proveito. A História do Império é, pois, antes de tudo o processo dessa classe, a aristocracia rural do açúcar, como a

¹¹⁶ VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos, pp. 334-335.

¹¹⁷ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: das origens a 1889, p. 278.

História da Segunda República (para o autor é aquela que se inicia em 1894) será o processo de uma outra classe, a dos fazendeiros do café.

Com a abolição do trabalho escravo, às vésperas da República, havia-se eliminado uma das vigas mestras do sistema de poder formado na época colonial, e que, ao perpetuar-se no século XIX, se constituía em fator de entorpecimento econômico do país¹¹⁸. O surgimento do trabalho assalariado e o crescimento do mercado interno dão impulso ao desenvolvimento capitalista no Brasil, episódio que vai ocorrendo aos solavancos principalmente nos momentos de crise mundial, tendo como característica fundamental a questão da dependência. Uma tímida burguesia vai crescendo a reboque das classes agrárias, com as quais barganha pelo poder. Essa nova classe agrária era diferente da esclerosada oligarquia açucareira – com mais crédito bancário e mais financiamento, apresentava um espírito empreendedor e tino para negócios comerciais. O alastramento das relações capitalistas se dá de forma mais segura no centro-sul.

As relações capitalistas, contudo, aparecem em sua plenitude com a indústria. A guerra funcionará como barreira protecionista acidental, impulsionando a indústria e entregando-lhe o mercado interno. Os impulsos provindos do exterior estão ligados à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929. Ao passo que, na segunda metade do século XIX, a atividade produtiva era a agricultura, e a condição básica para o desenvolvimento econômico, no período, teria sido a expansão das exportações.

De acordo com Sodré¹¹⁹, no início do século XIX, quando se inicia o processo de emancipação política do Brasil, na Europa já predominava o capital industrial e

¹¹⁸ FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**, p. 141.

¹¹⁹ SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil: radiografia de um modelo**, p. 40.

a burguesia figurava como classe dominante (exceto em Portugal). A divisão mundial do trabalho fizera das ex-colônias fornecedoras de matérias-primas. Portanto, mesmo com a República, o Brasil continuou sendo “essencialmente agrícola”, com sua população concentrada majoritariamente no campo, onde habitavam 75% por volta de 1890. As terras produtivas também continuaram sob a administração de poucos, 90% da população não tinha terra alguma¹²⁰.

Na passagem de um século para o outro foram assinaladas alterações políticas que refletiam as econômicas: a questão eleitoral, a questão religiosa, a questão militar, a questão do trabalho e a questão do regime. O Brasil vivia a *Belle Époque*, tardiamente sob a bandeira republicana. Mas o modelo clássico jacobino não foi o passaporte do país para a modernidade, o que explica a permanência de alguns traços estruturais: a concentração da propriedade fundiária e a barganha política, de certa forma entre os mesmos figurões.

Em suma, segundo Oliveira¹²¹, a economia da Primeira República é geralmente entendida como uma extensão da economia do Segundo Império, do ponto de vista da completa inserção da economia brasileira no padrão da divisão internacional do trabalho, na função de produtor de matérias-primas. De acordo com o autor, o legado econômico do Segundo Império apresenta-se como o de uma economia que se expandia rapidamente, havendo encontrado seu lugar na divisão internacional do trabalho já caracterizado mesmo no período colonial. E nesse país “essencialmente agrícola”, os rumos

¹²⁰ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 59.

¹²¹ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**, pp. 9-12.

políticos eram determinados pelos detentores do poder econômico, que continuava concentrado no campo, utilizando-se das mesmas artimanhas políticas.

No tocante à educação, a República herdou do Império o método intuitivo, o federalismo educacional e algumas tentativas de modificar a estrutura do ensino secundário, como a extinção dos exames preparatórios e a instituição do regime seriado. Diferenciou-se, no entanto, pela questão da laicidade. E, acima de tudo, a herança mais perversa foi o não comprometimento das elites em oferecer educação às classes populares, ainda que fosse a instrução elementar.

O século XIX foi considerado o século da instrução pública e, segundo Cambi¹²², foi o século que levou à execução a pedagogização da sociedade que se tinha ativado com o início da época moderna e com o nascimento do Estado Moderno. A sociedade foi encarregada de um projeto educativo que se disseminasse junto a diversas instituições e assumisse um aspecto cada vez mais articulado e complexo, para completar a formação do homem-cidadão junto às diversas classes sociais, o que é o fim primário ação educativa nos diversos Estados Nacionais. Tal projeto encontra a sua instituição-chave na escola. Mas, no Brasil, apesar da educação ser tema de ricas discussões, não houve medidas concretas para sua extensão às classes populares, mesmo sob o clarim republicano. Os projetos educacionais para as classes populares continuaram sendo apenas projetos.

Resta saber como a “Revolução de 1930”, enquanto movimento que se aproveita de uma situação de crise, irá enfrentar a questão da escolarização.

¹²² CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 487.

CAPÍTULO II

A REFORMA EDUCACIONAL DE FRANCISCO CAMPOS

Francisco Luís da Silva Campos (1891 – 1968) diplomou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte em 1914, e foi professor de Filosofia do Direito. Foi deputado na Assembléia Legislativa de Minas Gerais (1919-1921) e deputado federal (1922-1926) pelo Partido Republicano Mineiro (PRM) de Raul Soares e Artur Bernardes. Em 1926, foi convocado por Antônio Carlos para assumir a Secretaria dos Negócios do Interior, e nessa pasta promoveu a reforma do ensino primário e normal do estado. Ainda como secretário do Interior, Francisco Campos, considerado da ala renovadora do PRM e da nova geração da oligarquia rural, foi um dos mais importantes articuladores da Aliança Liberal e da “Revolução de 1930” no estado mineiro. Em nome de Antonio Carlos, acertou com Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha a participação de Minas no movimento revolucionário¹²³. Essa foi a trajetória de Francisco Campos, até assumir o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP), criado pelo decreto nº 19.402 no dia 14 de novembro de 1930¹²⁴, promulgado pelo governo provisório da Revolução de 3 de outubro. Em posse do novo ministério, promoveu a primeira reforma educacional da Segunda República.

No governo de Vargas, Campos não só reformou a estrutura educacional como também as instituições jurídicas e políticas. Ele foi o responsável, por exemplo, pela

¹²³ MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte de trinta, pp. 153-154.

¹²⁴ BRASIL. **Collecção das leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1930**. Volume II, 1931.

elaboração da Constituição de 1937 do Estado Novo. Segundo Moraes¹²⁵, era um homem de extraordinária erudição, não por acaso apelidado de “Chico Ciência”.

A década de 1920 foi marcada por um amplo movimento pela renovação educacional, mediante reformas estaduais (ver Quadro III), algumas mais, outras menos influenciadas pelas concepções escolanovistas de Dewey, Claparède, Decroly, etc. Entre essas reformas, sob os princípios e métodos da Escola Nova, esteve a que Francisco Campos promoveu em Minas Gerais. A máxima expressão desse influxo de idéias e das discussões acerca dos problemas da educação nacional foi a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em consonância com Ferreira¹²⁶, a ABE pode ser entendida como preenchedora de um espaço alheado pela organização oficial do ensino. Enquanto o governo central ainda permanecia dentro do espírito da centralização educacional de 1834, havia uma organização de espaços de discussões acerca dos problemas da educação e o empenho de intelectuais para reformar o ensino. A Associação Brasileira de Educação foi, na verdade, a primeira entidade a assumir as preocupações e responsabilidades pelos assuntos educacionais em âmbito nacional.

De acordo com autora¹²⁷, o advento da ABE foi a expressão do empenho de um grupo de intelectuais brasileiros, interessados pelo encaminhamento de soluções para inúmeros problemas de natureza educacional. Daí seus membros dedicarem-se à realização de cursos, palestras, inquéritos e semanas de educação e organizarem as Conferências Nacionais de Educação. Integravam a Associação Brasileira de Educação (ABE) grande

¹²⁵ MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte de trinta, p. 155.

¹²⁶ FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação** (Contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil), pp. 31-39.

¹²⁷ FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação** (Contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil), pp. 31-32.

número de médicos, engenheiros e advogados que tinham interesses convergentes a respeito do trabalho educativo. Além disso, essas pessoas tinham em comum o prestígio cultural adquirido na intensa atividade profissional (em sua maioria atividades liberais), na produção de livros, artigos e na projeção de suas idéias através de palestras, discursos e conferências. Através das Conferências e da veiculação da revista Educação, seus membros pretendiam nortear a educação brasileira e definir suas diretrizes básicas.

A I Conferência realizou-se em 1927, na cidade de Curitiba. A organização geral da I Conferência, segundo a autora¹²⁸, contou com o beneplácito das instituições oficiais. Os organizadores da I Conferência Nacional de Educação propuseram quatro teses oficiais a serem debatidas durante o encontro: 1) A Unidade Nacional (pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral); 2) A Uniformização do ensino primário nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas; 3) A Criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país para o preparo pedagógico; e 4) A Organização dos Quadros Nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário.

De acordo com Ferreira¹²⁹, a uniformização do ensino primário, requerida naquele momento, era permeada por tentativas de organização, difusão e mesmo obrigatoriedade. O ensino secundário e superior, em conseqüência, apresentavam-se como passíveis de novos arranjos. Naquele momento não houve e nem poderia haver consenso no resultado dessa primeira reunião de educadores, entretanto, seu caráter pioneiro de deflagração de um processo de discussões vitais para a educação brasileira não pode ser negado.

¹²⁸ FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação** (Contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil), p. 41.

¹²⁹ FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação** (Contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil), p. 137.

A nova concepção de educação surgida nesse contexto - na realidade não tão nova como se pensava -, estava pautada no método ativo, contrariando a “velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista” do sistema tradicional, e tinha a ciência como pressuposto básico de suas propostas. Do ponto de vista epistemológico, a idéia de “experiência” seria o elemento chave do processo educacional. A educação nova deveria oferecer à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências¹³⁰.

Segundo Moraes¹³¹, Francisco Campos esteve em sintonia com as propostas educacionais dos anos 1920, preocupadas com a remodelação do ensino nos estados, considerando os aspectos psicológicos da aprendizagem e a questão dos conteúdos e técnicas, tendo em vista a melhor organização e condução do trabalho escolar. A qualificação do professores primários da rede de ensino também acalentava a busca de novas medidas. Em 1928, Campos iniciou as articulações para trazer da Europa pessoas de destaque na área pedagógica que pudessem contribuir para a renovação do ensino em Minas Gerais, como Theodore Simon, Leon Walter, Mme Hélène Antipoff, etc. Sua intenção era formar um corpo docente de rigorosa competência científica, com a função de reeducar os professores primários do estado. Neste período, Campos discursava na Secretaria do Interior de Minas Gerais sobre a importância do ensino primário e de sua remodelação:

¹³⁰ AZEVEDO, Fernando (et.al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**, pp. 59-66.

¹³¹ MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte de trinta, p. 215.

O futuro das instituições democráticas, depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania. Digna deste nome. Não basta, pois difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Si este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não distila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos.¹³²

Ao final da Primeira República, como foi citado, sobrelevou-se a preocupação com a instrução primária. No discurso como secretário de Antônio Carlos, Francisco Campos, posteriormente o primeiro ministro do MESP, a instrução primária surge associada à formação do cidadão da República. Por isso, para ele¹³³, a educação elementar não estava cumprindo o seu papel, pois da forma como estava sendo ministrada “entulhava a consciência ao invés de despertar a inteligência”.

Segundo Nagle¹³⁴, houve uma transposição da fase do entusiasmo da educação para o otimismo pedagógico. A primeira fase, segundo ele, esteve ligada à preocupação com a difusão do ensino primário, a segunda, com a reformulação de seus métodos, sem implicar em qualquer esforço para difundi-lo¹³⁵. A renovação dos métodos de ensino, característica da fase do otimismo pedagógico, foi um fator premente no discurso de Campos que, ainda na Secretaria, afirmou: “Ao que me parece, o melhoramento ou o aperfeiçoamento do ensino primário é obra de muito mais relevância e de maior urgência

¹³² CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, pp. 107-108.

¹³³ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**.

¹³⁴ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, pp. 261-264.

¹³⁵ O entusiasmo pela educação, que surge a partir de 1915, tratou-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional – um movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular. O otimismo pedagógico caracterizou-se pela crença nas virtudes dos modelos. A sua forma mais acabada só iria aparecer em 1927, com a introdução sistemática das idéias da Escola Nova (NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, pp. 262-264).

do que o da difusão por processos inadequados, que antes concorrem para deformar a inteligência”¹³⁶.

Estando a preocupação com a difusão da instrução elementar posta ou não de forma secundária, no campo educacional a principal questão era: a educação estava na berlinda no final dos anos 20, com educadores empunhando bandeiras contra a situação do ensino e contra a grande mazela nacional - o alto índice de analfabetismo entre a população -, que os quase 40 anos de República oligárquica e de uma falsa democracia não foram capazes de extirpar. Campos, envolvido por essa atmosfera, irá assumir o recém-criado Ministério com a tarefa reformular o ensino, sob os ditames da “revolução” que colocava fim à decadente República Velha.

Em uma análise do pensamento político de Campos, Medeiros¹³⁷ afirma que ele objetivava a montagem de um Estado nacional, antiliberal, autoritário e moderno. Ele pretendia substituir e reconstruir, do alto, as instituições políticas e burocráticas, modernizando-as.

A modernização institucional implicava na diminuição da autonomia dos estados e municípios e no fortalecimento do poder central. Para ele o Estado liberal, símbolo da Primeira República, era sinônimo de Estado “dividido” e “desarticulado”, enquanto que o Estado nacional a que aspirava significava Estado hegemônico, integrado e monolítico. Para Campos tornava-se evidente que o liberalismo era o responsável último por nosso “atraso”. Para ele, o futuro da democracia dependia do futuro da autoridade e a revolução seria, portanto, um “imperativo de salvação nacional”:

¹³⁶ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, p. 108.

¹³⁷ MEDEIROS, Jarbas. **Francisco Campos**. In: *Ideologia autoritária no Brasil (1930-1945)*, p. 12.

O poder do Estado há de ser immensamente maior do que o poder atrophiado pelo conceito negativo da democracia do século XIX. Para assegurar aos homens o gozo dos novos direitos, o Estado precisa exercer de modo effectivo o controle de todas as actividades sociaes, - a economia, a política, a educação. Uma experiência centenária demonstrou que o direito negativo de liberdade não dava realmente direito a nenhum desses bens, sem o quaes já não é hoje possível conceber a vida humana. O principio de liberdade deu em resultado o fortalecimento cada vez maior dos fortes e o enfraquecimento cada vez maior dos fracos. O principio de liberdade não garantiu a ninguém o direito ao trabalho, á educação, a segurança. Só o Estado forte pode exercer a arbitragem justa, assegurando a todos o gozo da herança commum da civilização e cultura¹³⁸.

A crise do liberalismo levou à necessidade da reconstrução da ordem vigente, sem alterar as bases fundamentais do sistema capitalista. Segundo Cury¹³⁹, no campo da educação, este projeto de reconstrução nacional encontrará a contribuição de dois grupos antagônicos: o grupo dos católicos e o grupo dos reformadores ou pioneiros da “educação nova”.

Os ideais dos pioneiros foram publicados no documento intitulado “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, datado de 1932. No manifesto, seus autores advogam uma escola comum ou única, laica, gratuita e obrigatória para todas as crianças de 7 a 15 anos. Para eles, um elemento fundamental seria o caráter diretivo do Estado, expresso no seguinte trecho:

Do direito de cada indivíduo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que reconhece e proclama, o dever de considerar a educação na variedade de seus grãos e manifestações como uma função social e

¹³⁸ CAMPOS, Francisco. **O estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico**, p. 56.

¹³⁹ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**, p. 130.

eminentemente pública, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes¹⁴⁰.

De acordo com os pioneiros¹⁴¹, a obrigatoriedade do ensino deveria se estender, progressivamente, até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até os 18 anos. O ensino secundário deveria ter uma base comum de cultura geral para evitar o divórcio entre trabalhadores manuais e intelectuais. E o ensino superior, também abordado por eles no Manifesto, deveria atender não somente a formação profissional e técnica como também a formação de pesquisadores em todos os ramos do conhecimento humano.

De acordo com Cury¹⁴², os católicos atacaram os pioneiros na questão da laicidade. Para os católicos, os pioneiros queriam ver-se livres da tutela religiosa de Deus, caindo na idolatria de valores relativos que seriam a fonte de toda a desordem. Os católicos não eram contra a escola única, gratuita e aberta a todos indistintivamente, o que eles rejeitavam era a escola obrigatoriamente oficial ou oficializada e anticonfessional: negar o ensino religioso seria negar a família e a moral.

Ambos os grupos tinham a sua versão para a reconstrução educacional, uma de caráter sacral, outra mais profana. No embate, os católicos contestavam o pragmatismo ou messianismo científico dos reformadores, defendendo o espiritualismo na escola. Essa polarização estava no ápice na gestão ministerial de Francisco Campos. Nesse confronto, o Estado estabeleceu um papel de mediador que, posteriormente, passaria ao papel de ditador.

¹⁴⁰ AZEVEDO, Fernando (et.al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**, p. 61.

¹⁴¹ AZEVEDO, Fernando (et.al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**, pp. 63-70.

¹⁴² CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**, pp. 135-161.

E a experiência educacional, nos anos de 1920, não fez com que Campos transladasse o projeto mineiro para a esfera federal. Somente no período de 1930 a 1932, quando ocupou a pasta da educação, ele promoveu uma reforma no ensino em âmbito nacional. De acordo com Romanelli¹⁴³, era o início de uma ação mais objetiva do Estado com relação à educação, considerada a primeira instituição que deveria se estender a todo território nacional. O pensamento político de Campos refletiu em seu pensamento pedagógico: para um Estado homogêneo e centralizado, havia a necessidade de uma política educacional de caráter nacional. A reforma do ensino, promovida por Campos, teria que instituir as bases da reconstrução educacional do país, impingindo o espírito da revolução e tendo que sintetizar as aspirações dos dois grupos supracitados. A dita reforma se fez por uma série de decretos. Veja o quadro abaixo:

¹⁴³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, p. 131.

Quadro V: Reforma Francisco Campos (1930-1932):

Decreto nº 19.426 – 24/11/1930	Dispõe sobre a habilitação dos alunos sujeitos ao regime de exames preparatórios na presente época.
Decreto nº 19.517 – 30/12/1930	Cassa a autonomia didática da Universidade de Minas Gerais.
Decreto nº 19.560 – 03/01/1931	Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública.
Decreto nº 19.850 – 11/04/1931	Cria o Conselho Nacional de Educação.
Decreto nº 19.851 – 11/04/1931	Dispõe que o ensino superior obedecerá de preferência ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, com seus regulamentos nos dispositivos do presente decreto.
Decreto nº 19.852 – 11/04/1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
Decreto nº 19.890 – 18/04/1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
Decreto nº 19.941 – 30/04/1931	Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal.
Decreto nº 20.158 – 30/06/1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
Decreto nº 20.179 – 06/07/1931	Dispõe sobre a equiparação de institutos de ensino superior, mantidos pelos governos dos estados, e sobre a inspeção de institutos livres, para efeito do reconhecimento oficial dos diplomas por eles expedidos.
Decreto nº 20.530 – 17/10/1931	Torna federal a Faculdade de Medicina de Porto Alegre.
Decreto nº 20.865 – 28/12/1931	Aprova os regulamentos da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Escola de Minas.
Decreto nº 21.241 – 04/04/1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.
Decreto nº 21.244 – 04/04/1932	Dispõe sobre a organização do Colégio Universitário.
Decreto nº 21.303 – 18/04/1932	Autoriza a criação da Universidade Técnica de São Paulo e dá outras providências.
Decreto nº 21.353 – 03/05/1932	Aprova o regulamento da Inspetoria do ensino profissional técnico.
Decreto nº 21.519 – 13/06/1932	Não considera válidos (de acordo com o decreto nº 20.179) os diplomas expedidos pela Escola de Engenharia Mackenzie College de São Paulo.

Como se pode observar, no conjunto dos decretos o enfoque está, majoritariamente, sobre o ensino secundário e superior. E nesses níveis de ensino várias mudanças há muito almejadas foram consolidadas, como a seriação do ensino secundário. Em suma, a Reforma Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação; dispôs sobre o Colégio Universitário e sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal; e reorganizou o ensino superior, secundário e comercial.

O decreto nº 19.426/30¹⁴⁴ regularizou a situação dos aspirantes ao ensino superior, os quais estariam sujeitos aos velhos e conhecidos exames preparatórios estabelecidos por leis anteriores. Como se verá adiante, a reforma do ensino secundário e superior levou à sua própria inoperância, pois instituiu um curso secundário seriado e novas condições de admissão ao ensino superior.

Ainda quanto ao ensino superior, foram decretados: Os Estatutos das Universidades Brasileiras, incorrendo o regime universitário (Decreto nº 19.851/31); a organização da Universidade do Rio de Janeiro, de acordo com os estatutos (Decreto nº 19.852/31); a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação do magistério secundário (Decreto nº 19.852/31); o estabelecimento de critérios para a equiparação de institutos de ensino superior (Decreto nº 20.179/31); e a passagem da Faculdade de Medicina de Porto Alegre à tutela federal (Decreto nº 29.530/31).

Segundo Fávero¹⁴⁵, sob os princípios liberais de descentralização, no início da República surgiram as duas primeiras instituições denominadas universidades: a Universidade de Manaus, em 1909, e a do Paraná em 1912. Ambas apareceram como instituições livres e tiveram duração efêmera. Embora elas tenham existido de fato, os

¹⁴⁴ BRASIL. *Coletânea das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930*. Volume II, 1931.

¹⁴⁵ FÁVERO, M.L. *Universidade & Poder*. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930 – 45, pp. 35-36.

autores, em geral, são levados a considerar a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como a primeira universidade brasileira, em razão desta ter sido instituída por força de um decreto do governo central. Essa universidade não foi senão a superposição de uma reitoria a três escolas superiores já existentes, de caráter profissional. A partir de 1931, a Universidade do Rio de Janeiro é reorganizada pelo Decreto nº 19.852/31¹⁴⁶ e passa a congregar a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, a Escola de Minas de Ouro Preto (que nunca chegou a nela se integrar), as Faculdades de Farmácia e de Odontologia, desmembradas da Faculdade de Medicina, a Escola de Belas-Artes, o Instituto Nacional de Música, e foi instituída uma nova unidade – a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

De acordo com o decreto nº 19.851/31¹⁴⁷ em seu artigo 5º, inciso I, a constituição de uma universidade brasileira tem como uma das exigências congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Elas seriam administradas por um reitor e por um Conselho Universitário e apresentariam, ainda, uma Assembléia Universitária, uma Congregação dos Institutos e um Conselho Técnico-administrativo. O corpo docente, segundo o artigo 48, seria constituído por professores catedráticos, docentes livres, e, eventualmente, auxiliares de ensino e professores contratados. Para a admissão nos cursos universitários, segundo o

¹⁴⁶ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

¹⁴⁷ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

artigo 81, seria exigido certificado do curso fundamental de 5 anos, com adaptação didática ao curso superior específico¹⁴⁸.

Campos¹⁴⁹ atribuiu à nova faculdade um papel eminentemente utilitário, prático e, ao mesmo tempo, uma função cultural. Segundo ele, o ensino no Brasil seria um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e “toda a nossa cultura é puramente autodidática”. Além de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, a nova faculdade deveria ser, antes de tudo, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrassem elementos para formar o corpo de professores, particularmente os de ensino normal e secundário. Uma vez funcionando, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria o seu curso obrigatório para todos quantos se propusessem a lecionar no ensino secundário dos ginásios oficiais, ou ginásios a eles equiparados.

O decreto nº 19.852/31¹⁵⁰ discorreu sobre a organização da nova faculdade, dividindo-a em três seções, de acordo com sua finalidade. A Seção de Educação compreenderia disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendiam licença nas ciências da educação. A Seção de Ciências, por sua vez, compreenderia disciplinas pertinentes e de caráter obrigatório para os que pretendiam licença em ciências matemáticas, físicas, químicas ou naturais. Por fim, a Seção de Letras compreenderia as disciplinas julgadas essenciais e de ensino obrigatório para os que pretendiam licença em letras, história, geografia e línguas vivas.

¹⁴⁸ Aos processos de admissão, além dos critérios específicos a cada nível de ensino ou curso, normalmente, tem-se como exigência: idade mínima estabelecida, atestado de sanidade, idoneidade moral e atestado de vacinação.

¹⁴⁹ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, pp. 66-67.

¹⁵⁰ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

O ministro expressou nas disposições transitórias do decreto, em seu artigo 305, “o empenho de elevar, quanto possível, a capacidade didática dos atuais membros do magistério secundário da República”, estabelecendo cursos de aperfeiçoamento na Faculdade de Educação, Ciências e Letras para os professores que atuassem no magistério naquele momento. Os cursos teriam existência passageira, desaparecendo logo que as necessidades do ensino secundário pudessem ser atendidas pelos professores licenciados pela recém-criada faculdade. De acordo com o arcabouço jurídico, o enfoque da capacitação docente era o ensino secundário. Contudo, a consolidação da nova faculdade só prosseguiria em 1939, com o decreto que iria regulamentar a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil.

A Reforma Francisco Campos deu nova organicidade ao ensino superior, estabelecendo um regime universitário cuja espinha dorsal era Faculdade de Educação, Ciências e Letras, demonstrando sua preocupação com a formação de quadros para o ensino secundário. Este foi um ponto de inflexão na política educacional de Campos. No comando da Secretaria do Interior de Minas Gerais, na década de 1920, promoveu uma reforma no ensino primário e normal e, em especial, lançou a preocupação com os métodos de ensino da educação elementar e com a capacitação de seu corpo docente. No Ministério de Getúlio Vargas reformou o ensino superior, comercial e secundário, preocupando-se com a capacitação docente dos profissionais do secundário e deixando à margem o ensino primário e os professores desse nível de ensino, que outrora fora alvo de seus discursos e de seu empenho por renovações.

O decreto nº 19.852/31¹⁵¹ versou, ainda, sobre a organização de todos os cursos dos institutos congregados. Veja no quadro abaixo a relação dos cursos oferecidos, o seu tempo de duração e os requisitos para admissão:

Quadro VI: Organização da Universidade do Rio de Janeiro (sem a nova faculdade):

Instituto	Cursos	Admissão
Escola Politécnica	Engenharia Civil Engenharia Industrial Engenharia Eletricista Geógrafo	Curso ginásial com adaptação didática ao curso específico de engenharia.
Faculdade de Direito	Direito	Curso ginásial com adaptação didática ao curso jurídico.
Faculdade de Medicina	Medicina Odontologia Farmácia	Curso ginásial com adaptação didática ao curso específico.
Escola de Minas	Engenharia de Minas Engenharia Civil	Curso ginásial com adaptação didática ao curso específico de engenharia.
Escola Nacional de Belas Artes	Arquitetura Pintura e Escultura	- Curso ginásial com adaptação específica; - Curso ginásial fundamental
Instituto Nacional de Música	Curso fundamental	-Exame vestibular;
	Curso geral: instrumentistas e cantores	-Aprovação no 3º ou 5º ano do curso ginásial e habilitação no curso fundamental;
	Curso Superior: instrumentista, cantores, composição e regência; curso de virtuosidade.	-Aprovação no 3º ou no 5º ano do curso ginásial e habilitação no curso fundamental; exceto curso de virtuosidade, que exige a conclusão do curso geral e superior de instrumentos.

¹⁵¹ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

Tendo por base a organização da Universidade do Rio de Janeiro, é possível detectar a estrutura que se delineou para o ensino secundário (um curso fundamental de cultura geral e um curso de formação específica, voltado para o ingresso no ensino superior), que será tratado adiante.

Ainda sobre o ensino superior, o decreto nº 20.179/31¹⁵² dispõe sobre a equiparação de institutos de ensino superior. Para que os institutos fossem reconhecidos oficialmente, deveriam seguir o modelo de uma instituição federal congênere para a organização de seus cursos, para o estabelecimento dos critérios de admissão e para a adoção do regime escolar. Não havia muita flexibilidade, o que refletia uma forma de controle e centralização, também expressa na questão da autonomia. Campos¹⁵³ afirmou que seria inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino se concedesse às universidades ampla e plena autonomia didática. A autonomia integral, segundo ele, seria obra da conquista de um espírito universitário amadurecido, experiente e dotado de seguro e firme sentido de direção e de responsabilidade. Segundo Fávero¹⁵⁴, a reforma Francisco Campos, instituída para o ensino superior, constituiu-se “no primeiro arcabouço de normas para as instituições universitárias brasileiras”.

O decreto nº 19.850/31 criou o Conselho Nacional de Educação, como um órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino. O artigo 5º, alínea f, delega como uma das atribuições fundamentais do Conselho “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país”¹⁵⁵.

¹⁵² BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume II. Atos do governo provisório, 1942.

¹⁵³ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, pp. 62-63.

¹⁵⁴ FÁVERO, M.L. **Universidade & Poder**. Análise crítica / fundamentos históricos:1930 – 45, p. 53.

¹⁵⁵ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

O Decreto nº 19.890/31¹⁵⁶ estabeleceu que o ensino secundário, oficialmente reconhecido, seria ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial. Em seu artigo 2º assevera que o ensino compreenderia dois cursos seriados: um fundamental de 5 anos e outro complementar de 2 anos. O curso complementar seria obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior; e tratava-se de adaptação didática exigida para a admissão nos cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Arquitetura, etc. Os cursos complementares seriam oferecidos nos estabelecimentos oficiais de ensino secundário, nos estabelecimentos sob a inspeção federal ou, ainda, no Colégio Universitário, organizado pelo decreto nº 21.244/32¹⁵⁷. O Colégio Universitário seria um instituto anexo à Universidade do Rio de Janeiro, destinado a oferecer os cursos complementares de acordo com a adaptação didática aos cursos superiores específicos.

O artigo 18 do decreto nº 19.890/31¹⁵⁸ menciona que o candidato à matrícula na 1ª série do ensino secundário deveria prestar exame de admissão¹⁵⁹. Essa medida torna o ensino secundário um ponto de estrangulamento do sistema escolar, pois sem a garantia de um ensino primário de qualidade e gratuito, o acesso ao ensino secundário seria aspiração e possibilidade para poucos. O artigo 20, do mesmo decreto, traz a assertiva de que seria permitida a inscrição para o tal exame, na mesma época, somente em um único estabelecimento de ensino secundário, sendo anulados os exames realizados com

¹⁵⁶ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

¹⁵⁷ BRASIL. **Coleção das leis de 1932**. Volume II. Atos do governo provisório, 1943.

¹⁵⁸ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

¹⁵⁹ O artigo 22 do decreto nº 19.890/31 menciona que o exame de admissão seria composto de provas escritas, uma de português (ditado e redação) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de geografia, história do Brasil e ciências naturais (BRASIL, Vol. I 1942).

transgressão desse dispositivo. Isso mostra ainda mais a restrição ao acesso a este nível de ensino.

Francisco Campos¹⁶⁰ caracterizou o ensino secundário como uma “chancelaria de exames” e analisou a sua situação, constatando que este se tornara um mero curso de passagem ao ensino superior, sem características próprias e específicas e, portanto, destituído de virtudes educativas. Dessa forma, a necessidade de uma reforma se impôs e ele assim expressou o sentido desta mudança:

O primeiro acto que se impõe na reconstrução do ensino secundário é o de conferir-lhe, de modo distinto e accentuado, um caracter eminentemente educativo (...) A sua finalidade exclusiva não há de ser a matricula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes sectores da actividade nacional.

A reforma iria dar maior organicidade ao sistema, instituindo o curso seriado e eliminando os exames preparatórios. Contrariamente ao sistema vigente até então, que proporcionava um curso utilitarista e pragmático cuja finalidade exclusiva seria o ingresso no ensino superior, a reforma objetivava estabelecer um currículo de caráter formativo, estabelecendo um curso fundamental de cultura geral que adquiriria grau de terminalidade.

Em relação ao ensino secundário, houve uma outra medida editada no decreto nº 19.941/31¹⁶¹, a única a se estender ao ensino primário e normal. O decreto instituiu o ensino da religião em caráter facultativo nos estabelecimentos de instrução

¹⁶⁰ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, p. 46.

¹⁶¹ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

primária, secundária e normal. Essa medida foi um claro aceno aos católicos. No novo regime, a educação teria também a função de resgatar valores perdidos.

Além dos decretos mencionados, o ministro Francisco Campos concedeu, ao longo de 1932, a inspeção permanente e as prerrogativas de estabelecimento livre de ensino secundário a vários ginásios (ginásios de Bagé/RJ, São Vicente/SP, Varginha/MG, Juiz de Fora/MG, São Carlos/SP, etc.). Também concedeu *status* de estabelecimento equiparado ao ensino secundário a alguns outros ginásios, como o Ginásio Regente Feijó, de Ponta Grossa.

O outro nível de ensino tratado no que se convencionou chamar Reforma Francisco Campos foi o ensino técnico, embora restrito ao ensino comercial. O decreto nº 20.158/31¹⁶² estabeleceu, em seu artigo 2º, que o ensino comercial constaria de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, de guarda-livros, de administrador-vendedor, de atuário e de perito-contador. Ainda, contaria com um curso superior de administração e finanças e com um curso de auxiliar do comércio.

O aluno que exibisse o certificado de aprovação na 1ª série do Colégio Pedro II, ou de um estabelecimento a ele equiparado, ficaria dispensado do exame de admissão ao curso propedêutico e de auxiliar de comércio. Para matrícula no 1º ano do curso de secretário, atuário e perito-contador, segundo o artigo 11 do decreto, o candidato deveria apresentar certificado do curso propedêutico ou certificado de aprovação na 5ª série do curso secundário. Para a matrícula no 1º ano do curso superior de administração e finanças, seria exigido diploma de perito-contador ou atuário, além do curso propedêutico ou a 5ª série do curso secundário.

¹⁶² BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume II. Atos do governo provisório, 1942.

A atenção que direcionou ao ensino profissional pareceu muito mais presente nos seus discursos do que efetivamente na prática. Disse ele, em um discurso proferido na Faculdade de Ciências Econômicas, na Bahia:

O mundo vive hoje sob o signal do econômico como já viveu em outros tempos sob o signal do religioso e do político (...) Quando chamado a ocupar a pasta da Educação no governo provisório, impressionou-me desde logo o facto do desequilíbrio existente entre a nossa já intensa vida econômica e a ausência de uma educação adequada ás novas fôrmas de actividade commercial e industrial (...) A nação não é, com effeito apenas ordem jurídica e ordem moral, função de autoridade e de governo; é também, e hoje antes de tudo, usina e mercado (...) É função do ensino profissional preparar as elites para o mercado assim como o ensino clássico preparava no século passado as elites para a vida publica.¹⁶³

O ensino comercial não tinha articulação com o ensino primário e era dividido em cursos, dos quais a maioria tinha caráter de terminalidade. Apenas dois dos cursos davam acesso ao ensino superior (atuário e perito-contador), e a um único curso – o de administração e finanças. Segundo Romanelli¹⁶⁴, deixando marginalizados o ensino primário, normal e profissional (salvo o ensino comercial) e organizando o ensino secundário e superior, a “reforma tratou, preferencialmente, do sistema educacional das elites”.

Campos se dizia integrado na “formidável obra de defesa e da preservação moral e política do país”. Procurava, então, a “recuperação dos valores perdidos”, os quais ele identificava com a religião, a família e a pátria, assinalando que só educação poderia

¹⁶³ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, pp. 125-130.

¹⁶⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, p. 141.

incumbir-se dessa tarefa¹⁶⁵. No interregno de setembro a dezembro de 1931, Campos permaneceu afastado do ministério. Em virtude desse afastamento, Belisário Pena foi nomeado para a ocupação do cargo¹⁶⁶. O afastamento de Campos em 1931 e, posteriormente, sua saída definitiva em 1932, foi consequência dos desdobramentos da política mineira, que atingiram diretamente aquela pasta, considerada de representação de Minas no governo provisório.

Dessa maneira, o afastamento que cedeu lugar a Belisário Penna ocorreu em função das articulações desenvolvidas por Osvaldo Aranha, ministro da Justiça, para derrubar Olegário Maciel do governo mineiro e substituí-lo por um interventor. Diante da indefinição de Vargas, Francisco Campos deixou o cargo, reafirmando sua lealdade a Olegário Maciel, Wenceslau Braz e Antônio Carlos. A segunda e definitiva saída de Campos do MESP foi em decorrência de seu isolamento na política mineira. Rompendo com o Partido Republicano Mineiro e sentindo-se desprestigiado pelo presidente do estado, Olegário Maciel, apresentou a Getúlio seu pedido de demissão em 1932. Com a demissão de Francisco Campos em 16 de setembro de 1932, outro mineiro assumiu o ministério: Washington Pires. Campos ficou fora do MESP, mas não da cena política. Ele iria substituir Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, e, posteriormente, assumiria o Ministério da Justiça do governo Vargas.

A Reforma Francisco Campos foi um marco normativo do ensino secundário e superior e, acima de tudo, a precursora de uma política nacional de educação. Contudo, a instrução popular permaneceu ausente do projeto educacional da União, apesar do ambiente de efervescência quanto aos problemas da educação primária. A ABE não era

¹⁶⁵ MEDEIROS, Jarbas. **Francisco Campos**. In: Ideologia autoritária no Brasil (1930-1945), p. 10.

¹⁶⁶ Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias. Acesso em: 13 ago. 2007.

uma entidade governamental, mas suas conferências receberam apoio oficial e a IV conferência, realizada em 1931, contaria com a presença de Francisco Campos e do próprio Getúlio Vargas. Apesar dessas iniciativas, ações mais objetivas com relação ao ensino primário e à constituição de um Sistema Nacional de Educação teriam que esperar a aurora de outros tempos.

2.1 O texto no contexto: “A Revolução de 1930”¹⁶⁷

O pacto oligárquico, corporificado na política do “Café com Leite” e sustentáculo da República Velha, começou a ser afetado por fatores internos e externos entre as décadas de 1910 e 1920. Entre os fatores externos, destacam-se a Grande Guerra, a Revolução Russa e a Crise de 1929.

A guerra causou impactos econômicos no Brasil, pois fez com que o preço do café sofresse grande queda, reduzindo-se, em consequência, a capacidade de importação. A carestia que se seguiu piorou as condições de vida da população pobre das cidades e favoreceu a eclosão das grandes greves operárias. Por fim, os militares começaram a agitar-se. O movimento militar, ao passo que tomava como alvo o combate ao domínio exclusivo das oligarquias sobre a política, ganhou a simpatia de outros grupos insatisfeitos, como os setores da classe média urbana.

Os tenentes, segmento mais radical das camadas médias, desencadearam um ciclo de movimentos armados. O centenário da Independência, o ano de 1922, marcou o

¹⁶⁷ A expressão é utilizada, mas posta entre aspas, porque apesar de o trabalho questionar o caráter revolucionário do movimento de 1930, assunto que será discutido no Capítulo III, é assim como esse movimento ficou conhecido.

início de uma agitação nos quartéis. O movimento chamado tenentismo trazia reivindicações como o voto secreto, a moralização das eleições e vagas reformas sociais. O que se acreditava ser um movimento geral restringiu-se a certas guarnições da cidade do Rio de Janeiro e aos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso.

A marcha dos 18 do Forte de Copacabana, contudo, significou o sacrifício de um ideal que iria perdurar. Carone¹⁶⁸ afirma que “1922 termina com o triunfo aparente dos reacionários; mas sob a calma dos festejos do Centenário da Independência, continuavam a fermentar os mesmos problemas”. A revolta do Forte de Copacabana foi uma tentativa de impedir a posse de Arthur Bernardes. O Congresso Nacional votou no primeiro dia da revolta o estado de sítio.

Em 1924, foi a vez de São Paulo. O movimento foi constituído, principalmente, por alguns oficiais que já haviam participado do movimento de 1922 e que se achavam foragidos ou em liberdade: João Alberto, Siqueira Campos, os irmãos Joaquim e Juarez Távora, Eduardo Gomes e vários outros. Aos poucos, esse grupo foi encontrando na pessoa do general reformado Isidoro Dias Lopes a qualidade para ser o chefe de uma insurreição planejada, que contou, ainda, com o apoio do major Miguel Costa, da força pública estadual. O levante militar ganhou o nome de Coluna Paulista e teve seu movimento contido no estado por forças do governo, acabando por juntar-se no sul do país à Coluna Prestes. A sobrevivência desses grupos dependia da grande propriedade agrária e, dada a dependência material, seguiu-se a dependência política e ideológica. Eles foram obrigados a estabelecer um acordo com outras forças oligárquicas igualmente interessadas em remover do poder a oligarquia cafeeira.

¹⁶⁸ CARONE, Edgard. **Revoluções do Brasil Contemporâneo** (1922- 1938), p. 35.

O fenômeno oposicionista manifestou-se também no campo cultural. Em 1922, foi organizada em São Paulo a Semana de Arte de Moderna, que colocou em questão a natureza da sociedade brasileira, suas raízes e sua relação com o mundo europeu. O ano de 1922 também foi o da fundação do Partido Comunista do Brasil, considerado por Carone¹⁶⁹ o primeiro momento da passagem do movimento operário, espontâneo e anárquico, para uma organização política. Acima de tudo, a década de 20 foi marcada economicamente pelo esgotamento do modelo agro-exportador calcado quase que exclusivamente no café.¹⁷⁰

Como mencionado no capítulo anterior, a instauração do trabalho livre no complexo agro-exportador fez crescer a rentabilidade das exportações, expulsou os custos com a manutenção da massa trabalhadora para fora da produção do café, alertou a economia para a emergência de um modo de produção de mercadorias, ao mesmo tempo em que a compelia para a diferenciação da divisão social do trabalho. A classe social que monopolizava a terra e o emprego da força de trabalho, a burguesia agrária, passou a ter sob controle o monopólio do excedente econômico. O aburguesamento da economia dependeria, em última instância, da qualidade ou do volume do excedente que passasse a ser controlado.

De acordo com Oliveira¹⁷¹, contudo, à nova classe social burguesa-agrária brasileira pertencia apenas a virtualidade da acumulação de capital, mas não ainda as condições plenas de sua realização, pois havia um segmento do processo de acumulação, situado na esfera da circulação, que lhe escapava. A intermediação comercial e financeira

¹⁶⁹ CARONE, Edgard. **A Segunda República** (1930-1937), p. 408.

¹⁷⁰ PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**, p. 151.

¹⁷¹ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**, p.p. 13-14.

era de realização quase que totalmente externa e servia à acumulação na economia dos países que a realizavam, o que retirava da economia nacional uma parte expressiva do excedente produzido. As transações importação-exportação, os depósitos nacionais no exterior, os pagamentos, o financiamento da comercialização realizavam-se completamente à margem do sistema financeiro-monetário interno.

Por um complexo fenômeno de inter-relações econômicas, o café foi vítima de uma série de males: a produção arcaica e sem planificação resultou em oscilações de preços e ruína de muitos produtores; a política de valorização enriqueceu os intermediários e especuladores, em detrimento dos produtores, e abriu caminho para os países concorrentes; e a crise de 1929 fechou ou restringiu por alguns anos os mercados estrangeiros. Com as crises sucessivas surgiu a necessidade de uma política de defesa permanente. Em 1924, criou-se em São Paulo o Instituto de Defesa do Café, cujo objetivo não era apenas regulamentar a compra e a venda do produto, mas manter um nível elevado de preços. De acordo com Basbaum¹⁷², a República até então não tinha feito outra coisa senão cuidar do café e dos que dele enriqueciam, e a isso se reduzia a política do nosso país.

Com efeito, segundo Oliveira¹⁷³, a contínua política de valorização do café realizou-se, essencialmente, por meio de empréstimos externos. Quando o aumento da dívida expunha a debilidade do Estado, na incapacidade de pagamento e na impossibilidade de contração de novos créditos externos, o governo recorria à ampliação da dívida interna. Tal medida incorria na simples emissão monetária, na emissão de títulos da dívida pública,

¹⁷² BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 88.

¹⁷³ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**, pp. 19-32.

na autorização aos bancos privados para a emissão ou nos próprios estados. Nessas condições, o Estado criava a intermediação financeira interna e abria caminho para a efetiva concretização da divisão social do trabalho interno.

A política de valorização do café, porém, levou até à destruição de seus excedentes. Consumindo-se no próprio financiamento, com a contração de empréstimos externos e internos, essa política implicou no aumento do déficit no saldo da balança comercial e no estado crônico de crises cambiais. A distribuição da mais valia não se repunha como lucro, mas como juros. Mediante tal conjuntura, houve uma fratura no monolitismo oligárquico.

.Diante disso, a rachadura foi condição necessária para os acontecimentos que desencadearam a instauração da Segunda República. Em consonância com Oliveira¹⁷⁴, a dissidência oligárquica impôs novos interesses, dentre eles uma nova forma de produção de valor, redefinindo a taxa de lucro e a reorientação da intermediação comercial e financeira, que de externa passou a ser interna. A burguesia agrária havia reproduzido internamente o mecanismo de exploração externa que lhe roubava o excedente.

O Brasil era “um país essencialmente agrícola”, e essa diretriz política não se limitou a desestimular o desenvolvimento industrial, ela impediu ao capitalismo um mínimo de ajuda oficial e de possibilidades que lhe permitissem crescer e multiplicar-se através da produção de mercadorias para o mercado interno. Contudo, a precária situação da economia cafeeira - que vivia em regime de destruição de um terço do que produzia - com seu baixo nível de rentabilidade afugentava desse setor os capitais que nela ainda se

¹⁷⁴ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**, pp. 34-35.

formavam. De acordo com Furtado¹⁷⁵, o fator dinâmico principal nos anos que se seguem à crise passa a ser o mercado interno. O setor ligado ao mercado interno não podia aumentar sua capacidade, particularmente no campo industrial, sem importar equipamentos e estes se tornaram muito caros com a depreciação do valor externo da moeda. Entretanto, o fator mais importante na primeira fase da expansão da produção deve ter sido o aproveitamento mais intenso da capacidade já instalada no país.

Arthur Bernardes, apesar das medidas arbitrárias e dos movimentos oposicionistas ao seu governo, continuou na presidência e foi sucedido por Washington Luís. Para a eleição da sucessão presidencial de Washington Luís, o candidato natural, de acordo com a política “Café com Leite”, seria o mineiro Antônio Carlos. Washington Luís indicou Júlio Prestes, visando à continuidade administrativa, financeira e à defesa do café, e acabou por encaminhar mal as eleições com a escolha de tal candidato.

Durante o período da República Velha, o Rio Grande do Sul era o único estado que poderia fazer sombra à política do “Café com Leite”. Entretanto, permanecia fechado aos problemas sucessórios para evitar que o governo federal tentasse qualquer intervenção nos decênios governamentais de Borges Medeiros, que sucedeu a si mesmo por 25 anos¹⁷⁶. Diferentemente ocorreu na eleição presidencial de 1930.

Em represália à candidatura de Júlio Prestes, Minas se aproximou do Rio Grande do Sul e compôs, juntamente com a Paraíba, a Aliança Liberal. De acordo com Penna¹⁷⁷, mais do que um partido de ocasião, essa frente política com base nesses estados conseguiu alcançar dimensão política nacional. Embora Getúlio Vargas tivesse constituído

¹⁷⁵ FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**, pp. 197-198.

¹⁷⁶ CARONE, Edgard. **Revoluções do Brasil Contemporâneo** (1922- 1938), p. 17.

¹⁷⁷ PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**, p. 165.

uma carreira política com a simpatia de Washington e houvesse lhe prometido apoio, ele aceitou ser o candidato à presidência pela Aliança Liberal, tendo João Pessoa como vice.

Existe uma frase que foi atribuída a João Pessoa, na qual ele professa que nunca contariam com ele para uma revolta armada, pois preferiria dez Júlio Prestes a uma revolução¹⁷⁸. De fato, João Pessoa não participou do movimento, no entanto, o seu assassinato na Paraíba por motivos da política local oportunamente foi assunto traduzido para o âmbito nacional, e foi o que levou ao acirramento das disputas políticas.

Os remanescentes do movimento tenentista, exceto Luís Carlos Prestes, iriam integrar a Aliança Liberal e derrubar a velha República dos coronéis. Segundo Carone¹⁷⁹, aqueles que acreditavam no mito do “cavaleiro da esperança”, alcunha atribuída a Prestes, buscariam encarná-lo em Siqueira Campos para a resolução do impasse político. Segundo Basbaum¹⁸⁰, um erro dos envolvidos com o episódio de 1924, também repetido pela Coluna Prestes, foi jogar contra Arthur Bernardes – o presidente empossado - todo o ódio e paixão revolucionária. Ele respondeu à revolta com o estado de sítio, deportações e prisões indiscriminadas. Amordaçou a imprensa com uma lei censória, instituiu uma lei anticomunista e desencadeou uma política de ampliação dos poderes da União.

Acontece que o projeto de empunhar armas e levar a cabo uma conflagração não era consenso entre os integrantes da Aliança. Mas o movimento em prol da moralização da política nacional e a participação dos tenentes já haviam mobilizado muita gente. O descontentamento contra o governo e contra o Regime, principalmente por parte das populações urbanas, havia chegado ao máximo de adesão. Os remanescentes de 1922, de 1924 e da Coluna Prestes continuavam ativos, conspirando, agitando, ameaçando

¹⁷⁸ PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**, p. 166.

¹⁷⁹ CARONE, Edgard. **A Segunda República (1930-1937)**, p. 238.

¹⁸⁰ BASBAUM, Leôncio, **História Sincera da República: de 1889 a 1930**, p. 232.

colocar-se à frente desse povo, num movimento que extravasaria o âmbito dos quartéis, pondo em risco a segurança do Regime. Do outro lado, os comunistas estavam igualmente ativos, levantavam slogans e reivindicações que não se limitavam a uma simples mudança de governo¹⁸¹. Era, ao que parecia, “a revolução social em marcha”. Daí a célebre frase do governador mineiro Antônio Carlos: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”.

A Aliança Liberal representou uma cristalização paradoxal das oposições. Sua concretização foi possível em virtude do crescimento e da expansão de estados politicamente relegados a segundo plano pelo acordo da política do “Café com Leite”. A oligarquia dissidente, representada por três estados geograficamente dispersos, facilitou o surgimento de focos de irradiação contra o governo. Foi a fama dos tenentes aliada aos elementos libertadores e aos jovens de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que forçaram a situação, preparando o 3 de outubro¹⁸².

Os partidos que se juntaram nessa aliança política foram o Partido Republicano Mineiro, que a princípio se colocara contra a política de valorização do café; o Partido Democrático, constituído por elementos descontentes do Partido Republicano Paulista e cujos interesses estavam na valorização, embora tivesse em seu seio elementos contra a valorização; e pelos Partidos Rio-grandense e Libertador, que nada tinham que ver diretamente com o café. Foi o agravamento de conflitos e a impossibilidade de uma transformação legal que forçaram o Partido Democrático e o Libertador a aderirem, vacilantemente, a uma insurreição que eles temiam e renegavam até então.

Houve uma intensa campanha pelo território nacional com comícios apoteóticos. Parecia que a vitória estava nas mãos dos candidatos da Aliança Liberal, mas a

¹⁸¹ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 263.

¹⁸² CARONE, Edgard. **Revoluções do Brasil Contemporâneo** (1922- 1938), p. 67.

máquina eleitoral, com as costumeiras fraudes de resultados, funcionou mais uma vez a favor do candidato do governo¹⁸³. As eleições foram, portanto, a última chance do Partido Republicano Paulista para a entrega pacífica do poder e para evitar o “prélio das armas”¹⁸⁴. A fraude eleitoral não era mais aceita cordialmente. Remanescentes dos episódios tenentistas estavam juntos a declarar que não era mais possível silenciar diante da escancarada corrupção eleitoral.

Góis Monteiro foi o chefe militar do levante de 1930, que estourou no dia 3 de outubro em Porto Alegre. Em 48 horas todas as guarnições haviam aderido ou se declarado prisioneiras. A 16 de outubro, 12 dias após o início do levante, com exceção dos estados da Bahia e do Pará, todo o norte do país estava em mãos dos revoltosos. Washington Luís é deposto no dia 24, com a intermediação da Igreja Católica e depois de ter sido abandonado por seus ministros. A prisão e o exílio de Washington Luís configuravam situação análoga à que ocorrera quando da queda da Monarquia. Até o ritual do término de uma época voltara a se repetir.

Uma junta governativa, constituída pelos generais Tasso Fragosso, Mena Barreto e o almirante Isaías Noronha, assumiu o poder e levou o fato ao conhecimento dos governadores de todos os estados e aos chefes do movimento. Tenentistas e oligarquias vitoriosas já começavam a se digladiar pela conquista de postos-chave, num prenúncio de cruenta guerra futura¹⁸⁵. O compromisso de correntes antagônicas fatalmente tendia a desagregar-se depois da vitória, já que a unidade era superficial, e a realidade contraditória.

¹⁸³ No Rio Grande do Sul, Getúlio obteve 699.627 votos contra 982 votos atribuídos a Júlio Prestes. São Paulo não fez por menos, o que mudou foi apenas o resultado, com a inversão dessa proporção a favor do paulista. (PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**, p. 168).

¹⁸⁴ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 280.

¹⁸⁵ CARONE, Edgard. **A Segunda República** (1930-1937), p. 18.

Interesses da classe média e das oligarquias entrariam em choque em condições novas, abertas pela conjuntura de um país em grave crise econômica.

Getúlio Vargas foi empossado como chefe do governo provisório, permanecendo na presidência, sem eleições diretas, até 1945. Ele representava uma nova geração de políticos, de origem oligárquica, mas com propostas inovadoras.

O Decreto nº 19.398¹⁸⁶ de 11 de novembro de 1930 instituiu o governo provisório. O artigo 1º asseverou que o governo provisório exerceria, em toda sua plenitude, as funções e atribuições não só do Poder Executivo como também do Poder Legislativo, até que a Assembléia Constituinte estabelecesse a reorganização constitucional do país. O artigo 11 mencionou que ficaria a cargo do governo provisório nomear um interventor federal para cada estado, salvo para aqueles já organizados, onde ficariam os respectivos presidentes investidos dos poderes mencionados no decreto, tais como: execução não só do poder executivo como também do poder legislativo, além da aquisição dos proventos, vantagens e prerrogativas que a legislação anterior conferira ao seu presidente ou governador; a nomeação de um prefeito para cada município, o qual iria exercer as funções executivas e legislativas, podendo o interventor exonerá-lo quando entender conveniente.

Por fim, foram os tenentes que se apossaram dos governos estaduais, tornando-se interventores. A presença militar na política brasileira, que começara na Proclamação da República, foi contida pelas oligarquias rurais, as quais conseguiram alijar os militares e construir o sistema coronelista da República Velha. Em 1930, eles voltariam com força, mas Vargas conseguiu contê-los e usá-los. A queda da velha oligarquia não foi, dessa forma, seguida automaticamente pelo domínio da nova oligarquia, pois tiveram que

¹⁸⁶ CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, HILTON Lobo. **Constituições do Brasil**, pp. 740-741.

partilhar o poder com o tenentismo. A luta tenentismo-oligarquia foi menos violenta em Minas Gerais, pois Olegário Maciel, candidato do Partido Republicano Mineiro, apoiou a Aliança Liberal. Enquanto existiam em todos os estados do Brasil interventores, em Minas havia um governador. Em Pernambuco e no Rio Grande do Sul, os revolucionários locais se tornaram chefes do executivo: Carlos de Lima Cavalcanti e Flores da Cunha, respectivamente. No resto do Brasil, Juarez Távora e Oswaldo Aranha eram quem indicava e substituía os contínuos interventores.

As lutas nos estados iriam intensificar-se no correr do ano de 1931. Em São Paulo, é o Partido Democrático que rompeu com o interventor João Alberto. Em Minas, ao contrário, são o tenentista Virgílio de Melo Franco e o oligarca Arthur Bernardes que pretendem derrubar Olegário Maciel. No Rio Grande do Sul, são os partidos Libertador e Republicano Rio-grandense que fazem oposição a Flores da Cunha. As oligarquias se unem tanto nos seus estados como no plano federal. O Partido Democrático de São Paulo liga-se aos carcomidos do Partido Republicano Paulista, em fevereiro de 1932, fazendo da pressão pró- Constituinte a arma das oligarquias contra o governo e seus suportes.

Com a “Revolução de 1930”, não foram somente os militares que retornaram à arena política, mas também a ação católica. Além de estarem envolvidos com o episódio da deposição de Washington Luís, segundo Carone¹⁸⁷, os católicos iriam liderar e controlar atividades de grupos políticos, numa ostensiva atitude de pressão sobre as formas liberais e esquerdizantes, por meio de organizações como a Liga Eleitoral Católica.

A conjuntura internacional apontava o caminho para o socialismo como uma possibilidade mundial. Diante dessa possibilidade, o problema nacional e democrático fundiram-se. A partir de 1937, somente a limitação das liberdades democráticas permitiria o

¹⁸⁷ CARONE, Edgard. **A Segunda República** (1930-1937), p. 193.

avanço capitalista dependente, conciliando os interesses externos com o latifúndio¹⁸⁸. O avanço do capitalismo viria pela “via autoritária”, manifestando a presença de duas forças que resistiam: o latifúndio, em declínio, e o imperialismo, em transformação. Isso explicaria a permanência de Vargas tanto tempo no poder e a metamorfose da Segunda República para o Estado Novo.

A correlação de forças do movimento vitorioso de 1930 permitiu o avanço das relações capitalistas. Vale lembrar que na proa do movimento estiveram líderes de setores tradicionais da sociedade. Segundo Sodré¹⁸⁹, em linhas simplistas, o movimento consistia em fazer avançar a revolução burguesa, isto é, as relações capitalistas, detendo ao mesmo tempo as reivindicações das camadas inferiores, particularmente operárias e camponesas, que estiveram ausentes no movimento de 1930. Contudo, as relações capitalistas só aparecem em sua plenitude, por assim dizer, com a indústria. A primeira grande guerra funcionou, para a economia brasileira, como barreira protecionista acidental, impulsionando a indústria e entregando-lhe o mercado interno. As importações caíram, e o mercado interno ampliou a demanda, que teria de ser atendida com a produção interna. A crise de 1929, que abalou a estrutura capitalista em escala mundial, funcionou, no Brasil, como nova causa transitória do avanço das relações capitalistas, repetindo as condições que já haviam ocorrido na I Guerra Mundial. O momento era propício a um desenvolvimento mais impetuoso da área industrial. Com o fim da República Velha, surgiu a possibilidade de transferência de renda para esse setor.

A “Revolução de 1930” foi o ápice de uma série de movimentos de reação de uma sociedade insatisfeita com os desmandos de uma oligarquia que se manteve no

¹⁸⁸ SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil**: radiografia de um modelo, p. 68.

¹⁸⁹ SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil**: radiografia de um modelo, p. 67.

governo por mais de 30 anos para tratar exclusivamente de seus interesses econômicos. A política era, em razão disso, enviesada de subterfúgios para que os detentores da riqueza econômica se auto-elegessem e se perpetuassem no poder. A bancarrota do setor cafeeiro, afetado pela guerra e pelo *crack* de 1929, levou ao desmoronamento dos donos do poder. Antigos políticos, que não compactuavam com a política “Café com Leite”, ou que desejavam maior parcela na partilha do poder, em conluio com os tenentes marcaram, pelo menos historicamente, o início de um novo período: a Segunda República. Resta saber o que o novo período realmente significou em termos de mudança, e com o que contribuiu para solapar o que era velho e arcaico.

2.2 Educação e Sociedade: Idas e Vindas

A Segunda República foi o desfecho da crise ligada ao setor cafeeiro, a qual levou ao poder um grupo social dissidente da política oligárquica que valorizava o café como produto reinante na cesta de exportação. O cenário mundial era de crise e, dentro deste vórtice global, o declínio do ciclo cafeeiro no Brasil proporcionou uma rachadura na estrutura da República Velha.

O solapamento da República instituída em 1889, sob o comando de uma outra fração oligárquica, colocou na berlinda novos rearranjos políticos que propiciariam um redimensionamento econômico para o país com, por exemplo, investimentos em industrialização. Este item tem por intento fazer uma análise sobre as novidades trazidas pelo novo momento da República para a sociedade e para a política educacional, em comparação com as décadas precedentes.

Em termos de educação, o novo momento se iniciou com a criação de um ministério específico para esse assunto e com uma reforma educacional de âmbito nacional, demonstrando a centralização das medidas para a educação. Em 1926, a primeira constituição republicana recebera algumas emendas, já retratando um reticente processo para a instituição de um Estado interventor. De acordo com Cury¹⁹⁰, a Reforma Constitucional de 1926 significou o fim do princípio contratual de mercado, estabelecido de modo absoluto na Carta de 1891, legitimando também a intervenção do Estado ao criar a Comissão de Legislação Social da Câmara. De acordo com Campanhole¹⁹¹, receberam nova redação os artigos que tratavam dos casos de intervenção do governo federal em negócios particulares dos estados; o artigo que tratava das competências privativas do Congresso Nacional; e o artigo que legiferou sobre as competências da Justiça Federal e sobre os direitos dos cidadãos.

Em consonância com Cury¹⁹², o projeto de revisão, encaminhado em junho de 1925, era composto de 76 emendas e foi assinado por 111 deputados situacionistas. Uma das emendas retiradas previa a competência não-privativa do Congresso para criar instituições de ensino, podendo este dar auxílio no desenvolvimento do ensino primário local, mediante acordo com os estados. De 76 emendas, restaram apenas 6 do projeto original. O plenário incluiu mais 17 emendas, entre elas a que reintroduzia o ensino religioso nas escolas públicas. Essa emenda não passou por uma diferença de 11 votos.

¹⁹⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, p. 99.

¹⁹¹ CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, HILTON Lobo. **Constituições do Brasil**, pp. 734-737.

¹⁹² CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, p. 82.

O autor¹⁹³ refere um dos temas que penetraram na discussão da reforma: o papel do Estado no seu dever de oferecer instrução para todos. Afrânio Peixoto teria sido um dos seus defensores e, de acordo com suas arguições, seria preciso criar um espírito nacional veiculado pela educação, sendo o Estado Federal seu grande articulador. As emendas, que versaram sobre a obrigatoriedade do ensino primário, sobre a participação da União no auxílio ao desenvolvimento local, e mesmo sobre o aumento da competência do Congresso Nacional quanto à legislação do ensino secundário e superior, foram vetadas. O governo teve pressa em aprovar o que lhe era essencial, o princípio de intervenção da União nos estados, deixando de lado o que era corolário do essencial, nesse caso, as emendas referentes à educação. O governo provisório de 1930, ao contrário, logo tomou providências acerca da educação, mas não alterou o quadro das competências do governo central e a mentalidade arraigada da descentralização do ensino.

O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, transformando-se na primeira medida para a educação realizada pelo governo provisório. De 1930 a 1953, as duas pastas, Educação e Saúde, estavam atreladas, e os assuntos relacionados a ambas eram tratados no âmbito desse ministério. Desde a extinção do antigo Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que esteve em exercício por um breve período, os assuntos relacionados à educação estiveram até então sob a jurisdição do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

Francisco Campos foi o primeiro ministro do novo ministério e assim que empossado promoveu a primeira reforma educacional da Segunda República. O seu pioneirismo, no entanto, não se resumiu somente a esse fato. A reforma do ensino

¹⁹³ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, p. 87.

secundário, promovida pelo decreto nº 19.890/31¹⁹⁴, foi decisiva para equiparar o ensino privado ao público, abolindo definitivamente os “exames de preparatório”, ou seja, aqueles prestados avulsamente nos estabelecimentos oficiais, presentes desde há muito na instrução secundária do país. Apesar da tentativa de outras reformas, com efeito, somente a reforma promulgada por Francisco Campos conseguiu abolir os exames de preparatório. Tal medida acarretou outra mudança: a implementação do curso seriado. A seriação e a abolição dos exames parcelados de preparatório eram o “pomo da discórdia” nesse nível de ensino. Somente uma medida centralizadora seria capaz de efetivar tais medidas.

A prática oficial existente até então quanto ao ensino secundário estava restrita à manutenção de ginásios-modelo, ao regime dos preparatórios parcelados (regime que não exigia nem seriação, nem frequência), e à gratuidade fundada em princípios de beneficência social. De 1890 a 1925, as reformas que se sucederam tinham majoritariamente o intento de estabelecer a implantação do curso ginásial seriado e a extirpação de seu âmago do sistema de exames parcelados de preparatórios. Estes seriam prorrogados de 1896 a 1904 e, posteriormente, a 1908, sobrevivendo, dessa forma, durante toda a Primeira República.

Neste período, medidas que permitiam ampla autonomia de ensino e equiparação generalizada dos estabelecimentos de instrução secundária caracterizaram um movimento que chegou até mesmo à desoficialização do ensino, provocando, segundo Nagle¹⁹⁵, uma grande balbúrdia na vida escolar. No geral, o ensino secundário permaneceu com um sistema de equiparação restrito aos estabelecimentos estaduais, tendo o Colégio Pedro II como estabelecimento-modelo e mantendo os exames preparatórios. Apesar de a

¹⁹⁴ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

¹⁹⁵ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 145.

reforma de 1925 tentar sepultar tudo isso, decretando o ensino seriado com frequência obrigatória e o alargamento das funções normativas e fiscalizadoras da União, ela não obteve sucesso. Muitas de suas medidas foram alteradas ainda nos anos 20.

Segundo Rocha¹⁹⁶, a equiparação do ensino privado ao público, estabelecida pela Reforma Francisco Campos, exigiu a uniformização pedagógica do ensino secundário e a adoção do regime seriado, permitindo também a oficialização do ensino privado. Em outros termos, liberou o ensino secundário para o setor privado, sobretudo confessional, o que simultaneamente possibilitou seu crescimento.

De acordo com o autor supracitado¹⁹⁷, a partir dessa reforma, dá-se assim um novo compromisso da União com a educação secundária, estabelecendo: a implementação definitiva do sistema seriado; a abdicação pela União do monopólio do 3º grau, estendendo a política de equiparação das escolas; a criação de um sistema federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica das escolas equiparadas. Exigir-se-ia, a partir de então, que o acesso ao superior somente se fizesse pelo cumprimento, por completo, do sistema seriado. A preparação às faculdades não era, entretanto, a sua única finalidade, pois o que se queria é que a seriação formasse a personalidade do aluno, além de sua habilitação geral para a escolha profissional. Contudo, a Reforma Campos não foi tão inovadora, apenas expandiu um critério que fora apanágio de todo o período republicano: a política de equiparação de escolas públicas e particulares.

A abolição da relação do ensino secundário com o acesso ao 3º grau produziu efeitos na política de equiparação, não mais a restringindo à oficialização dos

¹⁹⁶ ROCHA, Marlos Mendes da. **Educação Conformada**. A política pública de educação no Brasil (1930-1945), p. 18.

¹⁹⁷ ROCHA, Marlos Mendes da. **Educação Conformada**. A política pública de educação no Brasil (1930-1945), pp. 34-35.

exames, que foram extintos. A equiparação das escolas privadas não ficou mais sujeita à existência ou não de escolas públicas oficiais na localidade, onde se faziam tais exames. A partir da reforma, todas as escolas particulares poderiam solicitar a sua oficialização, contanto que preenchessem os requisitos necessários.

Um outro aspecto relevante que inevitavelmente emergiu com a reforma foi a formação de professores do ensino secundário. Campos propôs a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no decreto nº 19.851/31¹⁹⁸, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, destinada a formar os professores da instrução secundária. Porém, a nova faculdade não chegou a ser instalada. O projeto seria levado adiante posteriormente por Gustavo Capanema, quando reorganizou a Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia ficaria estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou, ainda, uma seção especial denominada Didática¹⁹⁹.

A reforma definiu um ensino secundário de curso seriado, sem exames parcelados de preparatórios, com finalidade própria e dentro de uma política abrangente de equiparação das escolas, com a quebra do monopólio da União quanto o acesso ao ensino superior. Ela foi um marco normativo para o ensino secundário, contudo, segundo Moraes²⁰⁰, houve uma certa conciliação com o atraso. O currículo enciclopédico do ensino secundário era mais humanista do que de caráter científico. Nessa conciliação, a reforma não cuidou da efetiva implantação do ensino técnico e científico.

¹⁹⁸ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

¹⁹⁹ SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**, p. 36.

²⁰⁰ MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte de trinta, p. 231.

Houve um descaso com a organização dos cursos profissionalizantes, sobretudo o industrial. O único tratado pela reforma foi o ensino comercial. Na Primeira República, algumas reformas com relação ao ensino profissional foram promovidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Se bem que, segundo Nagle²⁰¹, o ensino profissional figurasse menos como programa educacional e mais como um plano assistencial, pois era destinado aos meninos desvalidos, aos órfãos abandonados, aos desfavorecidos de fortuna, enfim, aos “necessitados de misericórdia pública”.

A União seguiu um paradigma tradicional de política educacional, na qual o ensino secundário era de sua exclusiva competência, mas inovou com a abrangência de suas medidas. A reforma foi ampla, pois estava destinada a todo o território nacional, entretanto não deixou nem na pena algumas aspirações há muito presentes, ao menos nas iniciativas estaduais e nas conferências nacionais dirigidas pela ABE, como a expansão da instrução primária.

De acordo com Rocha²⁰², o impulso constituidor do campo educacional como área política setorial do Estado Nacional deu-se precisamente com as iniciativas governamentais surgidas a partir da Revolução de 1930. Contudo, não significou novos padrões de investimento público na área educacional, pelo menos vista como um todo, sem segmentá-la por setor.

Por muito tempo, ainda, a educação elementar não seria objeto de política pública da União. Nesse sentido, prevaleceu também uma tradição republicana de não interferência da União, relegando a instrução primária aos estados e municípios. Essa omissão significou um refluxo de idéias e ações para esse nível de ensino. A década de

²⁰¹ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 164.

²⁰² ROCHA, Marlos Mendes da. **Educação Conformada**. A política pública de educação no Brasil (1930-1945), p. 19.

1920 foi sacudida por um amplo movimento de reformas estaduais e de debates nacionais relacionados à instrução primária, no sentido de sua disseminação e sua remodelação, bem como da reversão do quadro de analfabetismo. Os movimentos reformistas dos anos 1920 estavam atrelados aos ideais escolanovistas. O período republicano, especialmente os anos vinte, foi o momento de consagração do método intuitivo, posto também na primeira reforma republicana, abordada no capítulo I. Todavia, segundo Schelbauer²⁰³, as mudanças destacadas como novidades pelo “escolanovismo” estiveram desde o final do século XIX no imaginário da escola.

Se as idéias do escolanovismo não eram novidade, o que distinguiu a última década da Primeira República das que a antecederam foi, segundo Nagle²⁰⁴, a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares. Isso dentro de um contexto em que o analfabetismo era caracterizado como a grande vergonha do século. Pareceu até que velhos sonhos voltavam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos como, por exemplo, o sonho da República disseminando as luzes da instrução para todo o povo brasileiro, democratizando a sociedade.

Francisco Campos esteve engajado no movimento da década de 1920 e promoveu no estado de Minas Gerais uma reforma no ensino primário e normal, dentro dos moldes escolanovistas. O sonho de repensar a educação primária em moldes mais democráticos foi excluído das primeiras medidas para a educação do novo governo, que contraditoriamente, constituiria o sepultamento de antigas mazelas nacionais.

²⁰³ SCHELBAUER, Analete Regina. O Método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, p. 145.

²⁰⁴ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, p. 100.

A “Revolução de Outubro de 1930” teria também uma inflexão na questão da laicidade. Desde o fim do Império, o ensino havia sido expurgado de qualquer caráter religioso. Em 1931, porém, a Igreja pressionou o governo provisório e o ministro do MESP, obtendo a inclusão do ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais do país, ainda que em caráter facultativo. Campos defendeu o ensino religioso, que instituiu pelo decreto nº 19.914/31²⁰⁵, afirmando que a educação era um processo destinado a criar, conservar e recuperar valores. Os pensadores do século XIX haviam excluído o sentimento religioso, de acordo com ele²⁰⁶, reservando às escolas apenas as “filosofias e às concepções de mundo sedizentes científicas, cujo destino era, porém, de iludir com a sua palha secca a fome do eterno, para a qual não há outras formas de satisfação que não sejam as verdadeiramente religiosas”.

A aliança estabelecida com a Igreja é uma amostra de como o governo provisório visava a sua sustentação política buscando novas alianças na sua empreitada contra o liberalismo e o comunismo. Assim, o ano de 1931 assistiu à inauguração do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, e à festa religiosa em Aparecida do Norte, no estado de São Paulo. Foi também o ano da IV Conferência da ABE, onde o governo provisório pretendia que se traçasse, naquele momento, o “sentido pedagógico da revolução”. Frustraram-se, no entanto, as intenções governamentais de ali forjar um grande consenso entre os educadores nacionais. A conferência nasceu tragada pelas acentuadas disputas estabelecidas entre os católicos os renovadores.²⁰⁷

²⁰⁵ BRASIL. **Coleção das leis de 1931**. Volume II. Atos do governo provisório, 1942.

²⁰⁶ CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**, p. 152.

²⁰⁷ MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte de trinta, p. 39.

Nos primeiros anos da década de 1930, o grande espaço de discussão sobre a ação educativa no país estava nas mãos do grupo católico e do grupo renovador. O último foi taxado pelo primeiro de comunista, sendo que o que o grupo renovador almejava era reformar a educação a partir de um projeto de reconstrução nacional dentro do próprio sistema capitalista. Os renovadores tiveram alguns dos seus fundamentos aprovados na Constituição de 1934, os quais acabaram tendo uma influência restrita ao ensino básico. De acordo com Rocha²⁰⁸, embora com alguns dos preceitos renovadores regulamentados pela nova Constituição, eles foram postos de forma ambígua e o direito à educação saiu suficientemente mutilado para que nada obrigasse o Estado a um investimento maciço em educação pública.

Francisco Campos deixou o ministério em setembro de 1932, sendo sucedido por Washington Pires. Conquanto o conjunto de seus decretos fosse a primeira sinalização substantiva no sentido da criação de um sistema nacional, deixou muito a desejar. Segundo Teixeira²⁰⁹, nos fins da década 1920 e começo dos anos 30, parecia que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. Contudo, um estado de espírito defensivo se apoderou da sociedade e interrompeu aquele ímpeto renovador.

Na conturbada década de 1920, o fator emblemático no cenário mundial foi a quebra de *Wall Street*, que estremeceu a economia do mundo capitalista. A chamada Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico, que fez sua retirada em toda a Era da

²⁰⁸ ROCHA, Marlos Mendes da. **Educação Conformada**. A política pública de educação no Brasil (1930-1945), p. 47.

²⁰⁹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**, p. 5.

Catástrofe (1914-1945). Segundo Hobsbaum²¹⁰, o trauma da Grande Depressão foi realçado pelo fato de um país dissidente do capitalismo parecer imune a ela: a União Soviética, que de 1929 a 1940 teve sua produção industrial triplicada. A partir do exemplo bem-sucedido soviético, as palavras “plano” e “planejamento” tornaram-se moda na política global.

O cataclismo, todavia, reduziu o movimento comunista fora da União Soviética, desencadeando o fortalecimento da direita radical na Europa e no Japão. De acordo com o historiador supracitado²¹¹, embora na América Latina os governos ou partidos governantes caíssem como paus de boliche à medida que o colapso nos preços mundiais de seus produtos básicos de exportação quebrava suas finanças, não caíram todos na mesma direção.

O ano de 1929 foi palco de catástrofe que destruiu toda a esperança de restaurar a economia e a sociedade do longo século XIX. O velho liberalismo estava morto e condenado. Em meados de 1930, havia poucos Estados cuja política não houvesse mudado substancialmente em relação ao que era antes do *crash*. Quando o liberalismo caiu, a Igreja se rejubilou com sua queda com raras exceções, isso não foi diferente no Brasil.

A ascensão da direita radical após a Primeira Guerra Mundial foi sem dúvida uma resposta ao perigo da revolução social e do poder operário em geral, e à Revolução de Outubro ou ao leninismo em particular. Embora o próprio Hobsbaum²¹² tenha colocado algumas restrições à tese de que Lênin engendrou Mussolini e Hitler. O temor da revolução era tal que na maior parte do Leste e Sudeste da Europa, assim como em parte do Mediterrâneo, os partidos comunistas mal conseguiram emergir da ilegalidade. Com efeito, o Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, teve raros momentos de legalidade.

²¹⁰ HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**. O breve século XX (1914 – 1991), p. 100.

²¹¹ HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**. O breve século XX (1914 – 1991), p. 109.

²¹² HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**. O breve século XX (1914 – 1991), p. 127.

A “Revolução de Outubro” no Brasil foi divergente em relação ao seu homônimo soviético. Acompanhando o movimento capitalista mundial, ela foi de cunho antiliberal, nacionalista e de reação ao comunismo. Entretanto, o que os líderes latino-americanos tomaram do fascismo europeu foi sua deificação de líderes populistas com fama de agir. Os regimes fascistas europeus, segundo Hobsbawm²¹³, destruíram os movimentos trabalhistas, ao passo que, na América Latina, líderes políticos inspirados pelos regimes fascistas europeus foram criadores de movimentos trabalhistas.

Enfim, o século XX multiplicou as ocasiões em que se tornava essencial aos governos governar²¹⁴. E este foi, portanto, o cenário que engendrou a “Revolução de 1930” no Brasil. A avalanche da crise mundial afetou a economia cafeeira e expôs as mazelas da República Velha, indicando novos rumos para a política e para a economia. Com a inviabilidade do liberalismo econômico, havia a necessidade da centralização de poderes para proclamar medidas enérgicas contra a crise.

No Brasil, o líder político que colocou fim à República Oligárquica (1889-1930) era membro de outra oligarquia não ligada ao café. Segundo Basbaum²¹⁵,

A máquina política apenas foi abalada pela ‘Revolução de 1930’, mas não destruída. Alguns grupos foram derrubados por outros e tudo permaneceu mais ou menos no mesmo estado. Mudaram-se alguns parafusos, mas o sistema de funcionamento e de engrenagem não se alterou.

²¹³ HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**. O breve século XX (1914 – 1991), p. 138.

²¹⁴ HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**. O breve século XX (1914 – 1991), p. 142.

²¹⁵ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 190.

O carcomido setor cafeeiro, que há tempos exigia política de defesa permanente ao produto agrícola, já afugentava capitais para outros setores e assistia a um iminente desenvolvimento industrial e do mercado interno.

A Segunda República foi responsável por incrementar a industrialização, definir a estrutura sindical e fortalecer do Estado Nacional. Nesse sentido, de acordo com Penna²¹⁶, promoveu uma modernização nas relações entre Estado e sociedade, sem entretanto alterar substancialmente a natureza sócio-econômica dos grupos sociais que detinham o poder. Apesar de seu sentido burguês, o movimento de 1930 não excluiu os grupos oligárquicos, ao contrário, deles se serviu e com eles contraiu um acordo que deu lugar ao Estado Cartorial. O novo governo era fruto de uma aliança tácita entre grupos de classe média, sem horizontes políticos próprios, e alguns setores oligárquicos, que ocupavam no antigo regime uma posição secundária. Nos países semicoloniais, a burguesia esteve a reboque dos proprietários rurais.

As mudanças ocorreram dentro de um sistema inalterado do ponto de vista das classes sociais, embora desta vez a mobilização tenha envolvido muitos civis nos estados rebelados. Em consonância com Carvalho²¹⁷, o povo não esteve ausente como em 1889, não assistiu “bestializado” ao desenrolar dos acontecimentos, foi ator no drama, posto que coadjuvante. No entanto, nem ator coadjuvante foi o movimento operário, que já se fazia expressivo desde as grandes greves da década de 1910.

O levante de 3 de Outubro marcou o fim do republicanismo iluminista, embora há que se considerar que a experiência brasileira tenha sido diversa do germen francês e jamais tenha gerado uma revolução do tipo jacobino. Uma análise da história do

²¹⁶ PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**, p. 168.

²¹⁷ CARVALHO, JOSÉ Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**, p. 96.

Brasil traz um fator recorrente: o país, no acompanhamento do desenvolvimento capitalista mundial, optou pelas chamadas vias não clássicas. Assunto que será abordado novamente no próximo capítulo.

Paradoxalmente, a Constituição promulgada em 1934 foi de inspiração liberal no momento em que o liberalismo estava em vias de desaparecer. Segundo Carvalho²¹⁸, os novos tempos pediam governos fortes, como os da Itália, da Alemanha, da União Soviética ou mesmo do *New Deal* norte-americano. Mas os reformistas viam no liberalismo uma simples estratégia para evitar mudanças e preservar o domínio oligárquico. A constituição do Estado Novo mostrou o refluxo de tais medidas. A nova constituição era de cunho fascista e o seu formulador, Francisco Campos, dizia que a “Revolução de 1930” só se completaria, portanto, em 1937.

A luta emblemática dos movimentos gestados na década de 1920, os quais desencadearam a Revolução de 1930, foi pelo voto secreto e pela moralização das eleições. Contudo, Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, permaneceu no poder por 15 anos sem que houvesse eleições diretas para presidente. Vale ressaltar, ainda, que de 1937 a 1945 ele se prolongou no poder decretando um Estado Ditatorial, sob o eufemismo de Estado Novo. O motivo anunciado para tais atos arbitrários era o perigo comunista – o fantasma que rondava a Europa.

Houve em 1930 uma renovação da cúpula dirigente, com elementos menos vinculados aos setores de exportação e aos interesses exclusivistas do café. Ao final da Primeira República, a política de fomento da renda implícita na defesa dos interesses cafeeiros era responsável por um desequilíbrio externo que tendia a aprofundar-se. A correção desse desequilíbrio se fazia, evidentemente, à custa de forte baixa no poder

²¹⁸ CARVALHO, JOSÉ Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo caminho, p. 102.

aquisitivo da moeda. Essa baixa se traduzia numa elevação dos preços dos artigos importados, o que, automaticamente, comprimia o coeficiente de importações²¹⁹. O encarecimento brusco das importações, associado à capacidade ociosa em algumas indústrias e ao fato de que já existia no país um pequeno núcleo de indústrias de bens de capital, explica a rápida ascensão da produção industrial. O processo de substituição de importações e o alargamento da demanda interna exigiriam, extraordinariamente, a interferência do Estado no processo, e ela se ampliou até a adoção de uma política cambial e de crédito, que correspondeu a um verdadeiro subsídio à indústria.

De acordo com Weffort²²⁰, depois de 1930 estabelece-se uma solução de compromisso de novo tipo, em que nenhum dos grupos participantes do poder (direta ou indiretamente) pode oferecer as bases de legitimidade do Estado: as classes médias porque não possuem autonomia política frente aos interesses tradicionais em geral; os setores cafeeiros porque foram deslocados do poder político sob o peso da crise econômica; os setores menos vinculados à exportação porque não se encontram vinculados aos centros básicos da economia. Em nenhum destes casos, os interesses sociais e econômicos particulares podem servir de base para a expressão política dos interesses gerais. Nessas condições, aparecem as massas populares urbanas - a única fonte de legitimidade possível ao novo Estado brasileiro.

Em suma, assistiu-se a uma renovação da cúpula dirigente com mudanças na política, convergindo para a centralização do poder na busca da construção do Estado Nacional; na economia, houve o redimensionamento de medidas econômicas para novos setores, impulsionando o desenvolvimento capitalista brasileiro em nova fase do

²¹⁹ FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**, p. 196.

²²⁰ WEFFORT, Francisco Correia. **O populismo na política brasileira**, p. 50.

capitalismo mundial. Por fim, a educação, na esfera federal, continuou a ser pensada pelo prisma da descentralização administrativa, na qual a grande omissão é a instrução primária e o maior ausente do processo educativo é o povo. Por outro lado, os níveis de ensino que sempre foram da competência exclusiva do Estado receberam novos regulamentos, que se consolidaram. Como no caso do ensino secundário, com a equiparação do ensino privado ao público, a abolição dos exames de preparatório e, conseqüentemente, o regime seriado. As elites brasileiras estavam diante da necessidade de modernizarem seus projetos educacionais, contudo, isso não incluía a educação elementar. A legislação educacional recebeu novos contornos com a questão da laicidade: a instrução religiosa esteve atrelada ao retorno da ação católica na cena política.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO BURGUESA: OS CAMINHOS BRASILEIROS

No Ocidente europeu, no século XVI, o feudalismo já declinava com a revolução comercial, com as grandes navegações e a definição do mercado mundial. A Europa despertava para o Renascimento e as “terras brasílicas”, fruto da expansão marítima, amanheciam para o mesmo século como colônia portuguesa e adotariam, por um longo tempo, o sistema escravista de produção. De acordo com Sodré²²¹, o escravismo colonial surgiu como consequência de um processo histórico europeu, como produto colateral da formação do capitalismo. O Brasil permaneceu escravista até os fins do século XIX, quando o capitalismo, em escala mundial, atingia a sua última etapa com o imperialismo.

A intenção deste capítulo não é a de realizar um retrospecto de mais de 500 anos de história, ainda que numa visão panorâmica, mas atentar para o fato de que a trajetória brasileira para a construção de um Estado nacional, republicano e capitalista não seguiu os modelos clássicos de revolução.

Nos modelos clássicos, a construção de um Estado Nacional foi simultânea à ruína da nobreza feudal, colocando na cena histórica um novo agente transformador – a burguesia. A nova classe social esteve no limiar da sociedade moderna. Sobre os escombros da sociedade feudal nasceu a burguesia, e com ela o capitalismo. Por isso, quando se fala em revolução burguesa está, também, se falando em surgimento das relações capitalistas. A revolução burguesa sanciona, normalmente, o primado político da burguesia e, portanto, da

²²¹ SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**, p. 62.

classe que define a existência do capitalismo. O capitalismo, segundo Sodré²²², pressupõe acumulação de riqueza e acumulação de força de trabalho, estando esta última separada dos meios de produção. A primeira condição gera o capital, a segunda condição gera o trabalho assalariado. Os exemplos clássicos de revolução burguesa são o inglês e o francês.

Em fins do século XIX e meados do século XX, a economia capitalista tornou-se global. No Brasil, esse período coincide com a Proclamação da República e com a instituição de um tipo de República: a oligárquica. O advento do tempo republicano visou a acertar os ponteiros com o relógio global, visivelmente, em descompasso.

O Brasil seria o último país a assinar a lei de abolição dos escravos e o último trono a desmoronar na América. A história nacional está repleta de acontecimentos que encontraram alternativas incomuns: quem proclamou a emancipação política foi um príncipe português; quem realizou a transição para a República foram homens do exército monarquista e quem capitalizou os resultados foi a velha oligarquia agrária; quem findou a República oligárquica foi um movimento resultado de uma aliança política com velhos políticos emanados do regime derrubado e de mesma origem oligárquica. A revolução burguesa no Brasil percorreu vias não clássicas. Contudo, ainda que os acontecimentos sejam peculiares ao caso brasileiro, é possível traçar paralelos na singularidade.

Assim como não tivemos um feudalismo, também não tivemos o “burgo” característico do mundo medieval. Da mesma forma, o que se chamou de burguesia não teve réplica no Brasil, ao menos na mesma acepção da palavra. O que aqui se chamou revolução burguesa foi um processo longo, sem um marco inicial preciso que, consensualmente, indicamos em momento posterior à emancipação política, e que se desenrolou até o golpe militar de 1964. Pode ter alguns elementos comparados ao que

²²² SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**, p. 69.

Lênin, pautado na explicação de Marx sobre a revolução de 1848, chamou de via prussiana e ao que Gramsci, baseado no processo de Unificação da Itália, denominou de revolução passiva.

Sobre a revolução prussiana de março de 1848, Marx²²³ asseverou que não se deve confundi-la nem com a revolução inglesa de 1648, nem com a revolução francesa de 1789.

E sentença:

[As revoluções de 1648 e 1789] não foram o triunfo de uma determinada classe da sociedade sobre a velha ordem política; foram a proclamação da ordem política para a nova sociedade européia. Nelas, triunfou a burguesia; mas o triunfo da burguesia foi então o triunfo de uma nova ordem social, o triunfo da propriedade burguesa sobre a propriedade feudal, da nacionalidade sobre o provincialismo, da concorrência sobre o corporativismo, da partilha sobre o morgado, do domínio do proprietário de terra sobre a dominação do proprietário através da terra, do esclarecimento sobre a superstição, da família sobre o nome de família, da indústria sobre a preguiça heróica, do direito burguês sobre os privilégios medievais. A revolução de 1648 foi triunfo do século XVII sobre o século XVI, a revolução de 1789, o triunfo do século XVIII sobre o século XVII.²²⁴

Na revolução de 1848, de acordo com Marx²²⁵, a burguesia prussiana não era como a burguesia francesa de 1789, classe que frente aos representantes da antiga sociedade, da monarquia e da nobreza, encarnava toda a sociedade moderna. Aquela mesma já pertencia à velha sociedade, representando não os interesses de uma sociedade nova contra uma sociedade velha, mas interesses renovados no interior de uma sociedade envelhecida. A burguesia prussiana não havia derrubado trono nenhum, não havia

²²³ MARX, Karl. **A burguesia e a contra-revolução**, p. 42.

²²⁴ MARX, Karl. **A burguesia e a contra-revolução**, p. 43.

²²⁵ MARX, Karl. **A burguesia e a contra-revolução**, pp. 44-45.

eliminado a sociedade feudal, muito menos seus últimos vestígios, e não tinha que manter nenhuma sociedade criada por ela própria.

Lênin, baseado na análise de Marx sobre a revolução de 1848, cunhou o termo “via prussiana”, descrevendo algo parecido que ocorrera na Rússia - um país que do ponto de vista capitalista fazia lembrar a situação prussiana da década de 1840. Segundo ele²²⁶, num país camponês como a Rússia, o desenvolvimento burguês que o libertaria da servidão seria necessário à destruição dos latifúndios feudais. A ordem burguesa apresenta grande significação histórica na luta contra o feudalismo. O desenvolvimento da economia mercantil e do capitalismo, portanto, colocaria fim aos latifúndios feudais que eram a encarnação mais fiel e o mais sólido apoio aos restos do feudalismo na Rússia.

De acordo com Lênin²²⁷, as formas para o desenvolvimento burguês encontram duas vias para a sua concretização: os restos do feudalismo podem desaparecer, quer mediante a transformação dos domínios dos latifundiários, quer mediante a destruição dos latifúndios, isto é, por meio da reforma ou por meio da revolução. A estes dois caminhos do desenvolvimento burguês objetivamente possíveis, respectivamente, Lênin²²⁸ chamou de caminho do tipo prussiano e caminho do tipo norte-americano. Ele explicita:

No primeiro caso, a exploração feudal do latifundiário transforma-se lentamente numa exploração burguesa - *júnker*²²⁹, condenando os camponeses a décadas inteiras de mais dolorosa expropriação e de mais doloroso jugo, ao mesmo tempo em que distingue uma pequena minoria

²²⁶ LENIN, V. I. **O Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907**, p. 28.

²²⁷ LENIN, V. I. **O Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907**, p. 29.

²²⁸ LENIN, V. I. **O Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907**, p. 30.

²²⁹ *Júnker* (alemão): latifundiários nobres prussianos.

Grossbauers (lavradores abastados). No segundo caso, ou não existem domínios latifundiários ou são liquidados pela revolução, que confisca e fragmenta as propriedades feudais.

De acordo com Lênin²³⁰, na história econômica da Rússia aparecem com toda a clareza esses dois tipos de evolução. Ele advogou, ainda, que se deveria apoiar não a evolução burguesa do tipo latifundiário, e sim a evolução burguesa de tipo camponês. A primeira implica na manutenção, ao extremo, da sujeição e da servidão (adaptada ao modo burguês), no desenvolvimento menos rápido das forças produtivas e num desenvolvimento retardado do capitalismo (o que aconteceu na Prússia); implica calamidades e sofrimentos, exploração e opressão, incomparavelmente maiores para as grandes massas camponesas e, por conseguinte, para o proletariado. A segunda acarreta um rápido desenvolvimento das forças produtivas e melhores condições de existência para a massa camponesa (melhores, dentro do possível, sob a produção mercantil). O programa agrário da social-democracia para a revolução burguesa russa em curso, ao escolher a segunda via, não é determinado pelo apoio à burguesia liberal, mas revela a tática de apoiar os camponeses em luta. Trata-se de criar um campesinato realmente livre e emancipado de maneira plena do jugo das relações feudais.

Na Prússia, a burguesia mancomunada com os representantes do antigo regime não representou a aurora de uma nova sociedade, tal como ocorreu na França com os jacobinos. De acordo com Hobsbawm²³¹, a Revolução Francesa foi uma revolução social de massa mais radical do que qualquer outro levante comparável. Se a economia do mundo do século XIX foi constituída, principalmente, sob a influência da revolução Industrial

²³⁰ LENIN, V. I. **O Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907**, p. 30.

²³¹ HOBBSBAUM, Eric J. **A Revolução Francesa**, pp. 9-19.

britânica, sua política e ideologia foram constituídas, fundamentalmente, pela Revolução Francesa. Um surpreendente consenso de idéias gerais em um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a burguesia, suas idéias eram as do liberalismo clássico. Entretanto, Hobsbawm²³² afirmou que no século XIX vemos de modo crescente, mais notadamente na Alemanha, os liberais moderados tornando-se relutantes em começar uma revolução por medo de suas conseqüências, preferindo um compromisso com o rei e com a aristocracia. E esse seria o caráter das revoluções burguesas subseqüentes a 1789.

Em consonância com Lima²³³, e retomando o caso da revolução burguesa alemã, pode-se afirmar que ela avançou sem romper em profundidade com o modo de produção feudal. Também, de acordo com a análise de Lênin, na Rússia, a evolução burguesa mesclou elementos do tipo prussiano: não eliminou todos os vestígios feudais, manteve a propriedade latifundiária, subjugando os camponeses e, com isso, retardando o desenvolvimento das relações capitalistas. Portanto, pode-se dizer que o conceito de via prussiana engendra o significado de desenvolvimento lento do capitalismo e das forças produtivas da agricultura. Em perspectiva mais ampla, pode ser entendido pelo aspecto do atraso em relação à modernidade capitalista.

Na Itália, de acordo com Lima²³⁴, a transição ao domínio burguês se fez por meio de uma conciliação entre as classes industriais, localizadas no norte do país, e as classes agrárias, força dominante no sul; o que implicava na não ruptura com a antiga ordem. A condição do atraso italiano, porém, longe de consistir numa vantagem, irá

²³² HOBBSBAUM, Eric J. **A Revolução Francesa**, p. 27.

²³³ LIMA, Ricardo Rodrigues Alves. **Via prussiana e revolução pelo alto**: Estudo de uma hipótese marxista sobre a particularidade do caminho brasileiro ao Capitalismo, p. 54.

²³⁴ LIMA, Ricardo Rodrigues Alves. **Via prussiana e revolução pelo alto**: Estudo de uma hipótese marxista sobre a particularidade do caminho brasileiro ao Capitalismo, p. 54.

favorecer a coalizão conservadora que levará a cabo a unificação do Estado italiano por meio de um processo lento, semelhante àquele observado por Lênin na via prussiana, e de restauração progressiva das elites ligadas ao mundo agrário. Assim como o Estado Prussiano desempenhou papel decisivo na unificação alemã, na Itália este papel seria reservado ao Estado do Piemonte.

Segundo Gramsci²³⁵, a função do Piemonte no *Risorgimento* italiano foi de “classe dirigente”²³⁶. Este fato é de máxima importância para o conceito de revolução passiva, na qual um grupo social não é o dirigente de outros grupos, mas é o Estado que substitui esses grupos sociais locais e dirige uma luta de renovação. O Estado assume a luta pela renovação e estabelece uma “ditadura sem hegemonia”. Na Itália, a situação de crise de hegemonia provocada pelas contradições entre novas e arcaicas relações econômico-sociais, a necessidade de mudanças e a própria debilidade da burguesia italiana para realizá-las por completo, fizeram com que as medidas fossem tomadas pelo Estado por meio de reformas graduais e da tutela das classes subalternas. Dessa maneira, não foi possível fortalecer o movimento com a participação de outras forças sociais e radicalizá-lo.

Na análise do caso italiano, Gramsci desenvolveu e universalizou o conceito de revolução passiva, visto que não se tratava de um fenômeno restrito à experiência italiana. O conceito de revolução passiva, de acordo com ele²³⁷, era aplicável também a

²³⁵ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália, p. 328.

²³⁶ Gramsci distingue duas esferas no interior da superestrutura: a sociedade política e a sociedade civil. Essa última esfera seria o elemento novo introduzido por Gramsci em uma “Teoria ampliada do Estado”, significando uma superação dialética das teorias formuladas pelos “clássicos” do marxismo. A sociedade política tem funções de ditadura, coerção e dominação, sendo composta por aparelhos coercitivos do Estado. A sociedade civil apresenta funções de hegemonia, consenso e direção, sendo composta por aparelhos privados de hegemonia – instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão dos valores simbólicos. A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como domínio e/ou como direção (COUTINHO, Carlos Nelson. **A dualidade de poderes**. Introdução à teoria marxista de Estado e Revolução, pp. 61-65).

²³⁷ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália, pp. 209-210.

outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passar pela revolução política do tipo radical-jacobino. Gramsci²³⁸ também atribuiu à revolução passiva o nome de revolução-restauração. Trata-se, portanto, de um processo pautado em elementos renovadores e restauradores, encontrando, dessa forma, equivalência com a idéia de modernização conservadora, ou seja, aquela que não agrega grandes rupturas revolucionárias. A restauração indica uma reação à possibilidade de transformação efetiva e a renovação, por sua vez, implica em assimilação de parte das demandas populares.

De acordo com Lima²³⁹, a partir de 1815 - ano do Congresso de Viena e da formação da Santa Aliança (Rússia, Prússia, Áustria, depois França e Espanha, além do apoio formal da Inglaterra), que tinha por objetivo a estabilidade internacional -, a constituição de Estados-Nação seria divergente com relação ao Estado francês instituído após a revolução jacobina. A ruptura com a velha ordem e com a nobreza, como ocorrera na França, passaria a ser perigosa para as emergentes burguesias nacionais dos demais países europeus, principalmente a partir do momento em que o proletariado começava formular um projeto próprio de transformação social, como se delineara na Europa na “Primavera dos Povos”, em 1848, e no Manifesto do Partido Comunista, escrito por Marx e Engels no mesmo ano. As classes burguesas optam pela difusão das relações do capital por meio da restauração do poder por antigas classes dirigentes, e de absorção gradual dos elementos ativos surgidos nas classes subalternas.

Este esboço foi introdutório para uma análise da particularidade brasileira: a contra-revolução prolongada, dentro do período histórico de que trata este trabalho (1889-

²³⁸ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália, p. 318.

²³⁹ LIMA, Ricardo Rodrigues Alves. **Via prussiana e revolução pelo alto**: Estudo de uma hipótese marxista sobre a particularidade do caminho brasileiro ao Capitalismo, p. 70.

1930). Ele se fez necessário para explicitar as categorias, via prussiana e revolução passiva, e para, a partir disso, poder avaliar como elas ajudam a esclarecer como se deu no Brasil o pacto com o passado, fazendo avançar aqui as relações capitalistas. E dentro desse contexto, como parte do objeto de estudo estão as reformas educacionais, que vieram no bojo de dois movimentos – a Proclamação da República e a Revolução de 1930 - que alavancaram o processo de revolução burguesa no Brasil.

A educação seria um dos pressupostos básicos da sociedade moderna, inaugurada com a “República Jacobina”. E diante de tal prerrogativa, a educação estaria intrinsecamente ligada aos conceitos de república e democracia. De acordo com Luzuriaga²⁴⁰, ainda que a educação pública nacional comece na França com a revolução de 1789, sua efetivação ficou reservada para o século XIX. E argumenta que:

Dêsse século procedem os grandes sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública, de todos os países europeus e americanos. Todos êles levam, então, a escola primária aos últimos confins do território, tornando-a universal, gratuita e obrigatória e, na maior parte, leiga. E pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, ficou firmemente estabelecida e desenvolvida nesse século. Quanto à secundária, fica fundada em suas linhas gerais, mas sem alcançar o desenvolvimento da primária, por estar limitada a uma única classe social, a burguesia, e ser considerada apenas como preparação para a Universidade. E quanto a esta, adquire seu novo caráter de centro de alta cultura e investigação científica, contra o caráter puramente profissional e didático das épocas anteriores.

Anísio Teixeira²⁴¹, ao dissertar sobre a origem da instrução popular, asseverou que a idéia de “escola comum ou pública” nascida com a revolução francesa, a

²⁴⁰ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**, p. 57.

²⁴¹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, pp. 27-28.

maior invenção de todos os tempos no dizer de Horace Mann²⁴², importava em prover uma educação independentemente de classe social. Contudo, na própria França, segundo ele²⁴³, criou-se um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao seu lado, o sistema de educação de classe. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais constituíam o sistema popular. As classes *préparatoires*, o liceu, as “grandes escolas” e a universidade formavam o sistema de educação de classe ou para a elite. O dualismo era perfeito. O espírito “primário” dominava o sistema popular, o espírito “secundário” dominava o segundo. Nesse sentido, Anísio está em consonância com a assertiva de Luzuriaga. No entanto, de acordo com Anísio²⁴⁴, na organização escolar brasileira, que buscou inspiração na França, a escola comum não chegou a se caracterizar ou a ser de fato para todos.

A escola pública foi impulsionada por uma determinada classe social, a burguesia, destinada a ser obrigatória, gratuita e, conseqüentemente, ministrada pelo Estado. Segundo Anísio Teixeira²⁴⁵, a escola pública universal e gratuita não é, portanto, especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores. Antes de tudo, são esses os pontos fundamentais pelos quais se firmou a viabilidade do capitalismo, os quais se trataram do remédio e do freio para os desvios que o tornariam intolerável.

De acordo com Machado²⁴⁶, com a conquista do sufrágio universal, caberia ao Estado ofertar uma educação homogênea para difundir questões de seu interesse e

²⁴² Grande batalhador da educação pública e universal nos Estados Unidos (TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, p. 28).

²⁴³ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, p. 28.

²⁴⁴ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, p. 29.

²⁴⁵ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, p. 55.

²⁴⁶ MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**, p. 102.

direcionar a periclitante classe social. O Estado chamado para se encarregar da instrução de todas as classes da população, independentemente da sua condição social, criava os Sistemas Nacionais de Educação. No Brasil, Rui Barbosa, consciencioso do que acontecia na Europa e nos Estados Unidos, alimentou as discussões da época e propôs em seu parecer-projeto (1881-83) a revisão dos métodos de ensino e a ação efetiva e indispensável do Estado quanto à responsabilidade da educação, opondo-se criticamente à liberdade ilimitada do ensino. Ele defendeu a Reforma Eleitoral de 1881, considerando a exigência do saber ler e escrever para o exercício da cidadania política uma medida civilizadora e liberal. Para Rui Barbosa, os analfabetos deveriam ser educados para usufruírem seus direitos, e assim não estarem excluídos. O ensino universal, no seu entendimento, seria a consequência direta do sufrágio universal.

A escola, vista como capaz de formar o cidadão eleitor, não era questão prioritária no Brasil no final do século XIX, e pode-se dizer que também não o foi nas décadas subseqüentes, como veremos. O próprio Rui Barbosa, segundo Machado²⁴⁷, embora não tenha explicitado, tinha clareza quanto a essa questão, por isso investiu no encaminhamento de mudanças político-econômicas de viabilidade imediata e que, de maneira indireta, iam ao encontro do projeto de modernização nacional pretendido, que incluíam transformações nas relações de trabalho, modernização da sociedade civil e da produção agrícola e políticas de fomento à indústria.

O advento da República, no Brasil, inaugurou um movimento de educação popular. Todavia, com o sistema descentralizado quanto às competências, cabiam aos estados prover os níveis de ensino integrantes do “sistema popular”. Já na última década do

²⁴⁷ MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa**: o papel da educação na modernização da sociedade, p. 156.

século XIX, estavam em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária – os grupos escolares. Eles se estabeleceram primeiro em São Paulo e, depois, em outros estados. A Escola Normal também foi motivo de reformas e investimentos.

No período de 1890 a 1896, o estado de São Paulo buscou atender às aspirações do regime republicano, concentrando esforços para criar uma estrutura de ensino público. Primeiro com Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo. Posteriormente, com Gabriel Prestes, representante do magistério paulista e continuador dos esforços de Caetano de Campos quanto à educação popular. Depois, com Cesário Motta Júnior, secretário do Interior e o responsável pela execução da Reforma Geral da Instrução Pública²⁴⁸. A reforma educacional paulista, colocada em marcha, tornou-se muito mais um princípio ou orientação do que uma norma impositiva. Nos primórdios republicanos, mesmo a educação popular era para uma parcela residual, diferentemente do quadro esboçado por Luzuriaga do que ocorrera na Europa, ainda no século XIX.

De acordo com Anísio Teixeira²⁴⁹, a escola primária e a escola normal que então se implantavam (o principal exemplo é a reforma paulista), tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Entretanto, segundo ele, “não bastava, porém, que não fôssem más era necessário que fôssem bastantes”. Um persistente sentimento de sociedade dual impedia que se percebesse a urgência de expandir a educação do povo, parecendo sempre que bastaria a educação das elites. A escolarização elementar ampliada, que se convencionou

²⁴⁸ REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: Origens do ensino público paulista.

²⁴⁹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, p. 60.

chamar de educação popular, estava no discurso dos intelectuais do século XIX, mas reduziu-se muito mais a uma proclamação ideológica.

Quando, na década de 1920 e 1930, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, essa batalha deveria ser acompanhada de sua óbvia contrapartida – a educação popular. A Revolução de 1930, nascida das inquietações políticas e democráticas dos anos de 1920, inaugurou o início de uma ação mais objetiva do Estado e de políticas educacionais tratadas em âmbito nacional. Se considerarmos, contudo, aquele modelo francês, pode-se afirmar que a Segunda República começou tratando, essencialmente, do sistema de educação das elites. Com efeito, observa-se no Brasil um descaso histórico com a educação elementar.

Em consonância com Anísio Teixeira²⁵⁰, dormitamos em todo o período monárquico sem nenhuma consciência de que chegaria o dia em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o tivéssemos preparado. Segundo ele, “a república veio acordar-nos da letargia”²⁵¹. A reforma paulista, do início da República, colocou na berlinda a tentativa de conciliação do tripé do projeto liberal: democracia, educação e progresso. No entanto, tal projeto não chegava sequer a convencer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar que o dualismo na estrutura social havia de subsistir e de permitir a “ordem e o progresso”, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida. A república deveria ser democratizada em 1930, mas também faltou aos próceres do movimento a consciência de que isso não seria possível sem escolas adequadas para a educação do povo.

²⁵⁰ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.**

²⁵¹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.**

3.1 A Proclamação da República e a Revolução de 1930: dois momentos de um mesmo processo

A Proclamação da República e a Revolução de 1930 são dois episódios de um mesmo processo, a revolução burguesa, que, vale ressaltar, no Brasil não trilhou as “vias clássicas”. São partes do processo que Ianni²⁵² denominou de contra-revolução permanente e Fernandes²⁵³ de contra-revolução prolongada. Foi um processo que abarcou um amplo período histórico, tendo início após a emancipação política e culminando com o golpe militar de 1964, e que adquiriu um delineamento autoritário e antidemocrático, ou seja, mesmo as conquistas democráticas básicas foram desprezadas. Diferentemente do Ocidente europeu, não houve aliança com o povo, tal aliança era temida. Segundo Nogueira²⁵⁴, tratou-se de uma revolução burguesa sem burguesia, ou pelo menos se iniciou sem a sua participação direta. Aqui a dominação burguesa embrionária surgiu submetida à classe senhorial de que se originara em grande parte – a burguesia nasceu, majoritariamente, caudatária dos proprietários rurais, e o espírito burguês é de origem oligárquica. Aos poucos, os grandes proprietários iriam se aburguesar. No caso brasileiro, a dita revolução burguesa esteve calcada no binômio restauração-renovação: ao passo que fez avançar as relações capitalistas, conservou os elementos do Brasil arcaico – e nesse sentido encontra experiências correlatas em países europeus.

²⁵² IANNI, Octavio. **O Ciclo da Revolução Burguesa.**

²⁵³ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil:** Ensaio de interpretação sociológica.

²⁵⁴ NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As Desventuras do Liberalismo:** Joaquim Nabuco, a monarquia e a república, p. 16.

A emancipação política, segundo Fernandes²⁵⁵, constituiu a primeira grande revolução social que se operou no Brasil, embora tenha se caracterizado como uma “revolução dentro da ordem”. Condenou-se o estatuto colonial, enquanto estado jurídico-político, mas conservou-se o substrato material, social e moral do antigo regime. O sentido de “revolução dentro da ordem” expressa a idéia de um avanço histórico velado pelo passado, e encontra também uma convergência com a chamada modernização conservadora. No caso da Independência, o sistema político se alterou sob as antigas bases da sociedade senhorial e escravista. Posteriormente, o que se verificou, com a Proclamação da República e com a Revolução de 1930, foi o processo modernizador sendo conduzido, essencialmente, no âmbito do setor econômico às custas de uma reorganização de cúpula, a partir dos mesmos grupos sociais.

Com efeito, o Brasil se integrava ao sistema mercantil engendrado na expansão do capitalismo comercial e impunha-se, portanto, uma evolução paralela interna que implantasse no país concepções econômicas, técnicas sociais e instituições políticas essenciais para o intercâmbio e a associação com as nações hegemônicas do sistema. Nesse sentido, a autonomização política conduziu a transformações econômicas que refletiram na confluência para o padrão de civilização vigente nas nações centrais. Fernandes²⁵⁶ sentencia que, pela primeira vez, emergia na cena histórica o verdadeiro palco do burguês: uma situação de mercado que exigia econômica, social e politicamente o “espírito burguês” e a concepção burguesa de mundo.

²⁵⁵ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 33.

²⁵⁶ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 97.

O café iria proporcionar um expressivo desenvolvimento comercial, impulsionando a economia exportadora capitalista. Segundo Fernandes²⁵⁷, do surto econômico provocado pelo café e pela imigração saem os representantes mais característicos e modernos do “espírito burguês”. Parafraseando o autor, podemos afirmar que o fazendeiro de café e o imigrante aparecem como os construtores pioneiros do Brasil moderno.

O fazendeiro do café, de início, quase não se afastou do protótipo do senhor rural, para o qual ele tendia como participante da aristocracia agrária. Posteriormente, ele se viu compelido a repudiar o *status* senhorial, para salvar-se através do “elemento burguês” de sua condição. A mentalidade capitalista se impunha e crescia, internamente, através de atividade econômicas sucessivas desempenhadas pelo imigrante.

A ordem social escravocrata e senhorial se revelava, paulatinamente, incapaz de absorver e de regular os processos econômicos que desencadeava. Em 1850, a lei de terras introduz a terra no mercado e, com a medida, ela só poderia ser adquirida pela compra. Nessa mesma década, as relações capitalistas brasileiras começam a crescer com a construção ferroviária e naval, com o crescimento do transporte urbano, com o desenvolvimento dos serviços públicos e do telégrafo, enfim, com empreendimentos que deram destaque ao nome de Mauá, que, segundo Sodré²⁵⁸, constituiu-se no primeiro grande capitalista nacional. Em 1879, a lei de alocação de serviços regulou o trabalho livre e os contratos, estimulando a imigração. Em 1888, a Lei Áurea aboliu o trabalho escravo. Na terceira década do século XIX, a lavoura cafeeira começara a se expandir e a sua ascensão exportadora marcou o avanço da acumulação interna de capitais. O café tornou-se fonte

²⁵⁷ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 134.

²⁵⁸ SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**, p. 134.

originária da acumulação que iria gerar o capitalismo. Organizava-se no Brasil uma economia exportadora capitalista.

Aos poucos, o café deslocou o centro dinâmico da economia para o planalto paulista e criou uma nova aristocracia rural, que passou a disputar o poder com as demais frações da classe dominante e a imprimir a marca de seus interesses, idéias e costumes no conjunto da sociedade. Em consonância com Nogueira²⁵⁹, nada mais ocorreria, a partir de então, sem a participação direta ou indireta dos membros da lavoura cafeeira. Ao lado de uma burguesia cafeeira inovadora e adepta de métodos empresariais, surgem nas cidades um incipiente setor industrial e camadas médias com crescente vitalidade: pequenos comerciantes, artesãos, profissionais liberais, intelectuais e funcionários de um aparelho estatal que se tornava complexo. Embora conservadora, a modernização acabaria por transbordar os limites do sistema monárquico, arrastando-o consigo.

No período monárquico, as novas frações agrárias – ligadas ao café e já de caráter burguês -, as camadas médias urbanas e uma incipiente burguesia industrial ascendem e passam a lutar por uma maior participação no poder. Combatem o processo eleitoral, o centralismo; aderem à idéia republicana, ao federalismo e, mais lentamente, ao abolicionismo. Enquanto pôde, a coroa administrou e manteve sob controle essa nova dinâmica. Aos poucos, porém, a máquina estatal foi-se revelando pesada e lenta demais para acompanhar as mudanças em curso. Em consonância com Nogueira²⁶⁰, a República foi o caminho através do qual o Estado realizou a sua auto-reforma.

²⁵⁹ NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As Desventuras do Liberalismo**: Joaquim Nabuco, a monarquia e a república, p. 72.

²⁶⁰ NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As Desventuras do Liberalismo**: Joaquim Nabuco, a monarquia e a república, p. 22.

O elemento burguês, salvaguardado pelo fazendeiro do café, condicionaria a ruptura com a ordem senhorial e a sua plena metamorfose em cidadão da República. De acordo com Fernandes²⁶¹, quando o burguês emerge do senhor agrário, o fazendeiro do café já deixara de ser “homem da lavoura” e se convertera em puro agente do capitalismo comercial e financeiro. As adaptações tinham o intento de manter, sob condições inevitáveis de desagregação final da ordem escravocrata e senhorial, o monopólio do poder e a liderança econômica nas mãos dos grandes proprietários. A partir disso, as velhas estruturas se viram restauradas.

O fazendeiro acabou compartilhando com o destino burguês, que acalentava os sonhos do imigrante, a derrocada da dinastia reinante. Ele teve de optar entre o presente e o passado, opondo-se a um regime social que, se fosse mantido depois de extinta a escravidão, colocaria em risco a própria viabilidade da grande lavoura.

O conceito de revolução burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, políticas e sociais que só se realizam por completo quando o desenvolvimento capitalista atinge o grau máximo de sua evolução industrial. Porém, torna-se difícil localizar o momento em se consolida o poder burguês e a dominação burguesa. No caso brasileiro, o fim do Império e o começo da República contêm somente o embrião desse poder e dessa dominação. De 1875 a 1930, os interesses da revolução burguesa ficaram sob o mais completo controle social dos setores rurais e da dominação tradicionalista.

Em 1930, o setor da oligarquia agrária mais ligado à produção do mercado interno se coloca à frente da chamada “Revolução de 1930”. As oligarquias não exportadoras, em conluio com outros setores da sociedade, formaram a Aliança Liberal sob

²⁶¹ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 112.

a liderança de Getúlio Vargas. Outra cena da história se repete: é o historicamente velho que irá dirigir o historicamente novo.

O que se chamou de crise poder oligárquico, na realidade, foi o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia oligárquica, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam o poder burguês e a dominação burguesa. Segundo Fernandes²⁶², essa recomposição marca o início da modernidade no Brasil e separa a “era senhorial” da “era burguesa”.

Várias burguesias foram se formando em torno da plantação e das cidades, tendo o comércio como ponto de encontro. A oligarquia encontrou condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se. A modernização das zonas em expansão econômica e das cidades mais importantes também caminhava rapidamente, e os anseios políticos da burguesia iam mais na direção de amortecer a mudança social espontânea do que aprofundá-la e estendê-la às regiões mais retrógradas.

A modernização estava circunscrita no âmbito do desenvolvimento econômico, valendo-se de um pensamento burguês conservador que não desvanecia o mandonismo oligárquico. Fernandes²⁶³ advoga que “a burguesia não assume o papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade, ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso”.

Os movimentos que desencadearam o “outubro de 1930” permitiram que os interesses oligárquicos se tornassem menos visíveis e mais flexíveis, favorecendo um deslocamento do poder da oligarquia tradicional para a moderna. Foi a oligarquia (antiga ou moderna), e não as classes médias ou industriais, que decidiu o que deveria ser

²⁶² FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 204.

²⁶³ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 204.

dominação burguesa, senão idealmente, pelo menos na prática. Ela comandou as mudanças a partir do Estado e em prejuízo da democracia. Não houve, como se observa, a destituição das bases materiais do poder das oligarquias no decisivo momento da passagem ao domínio burguês no Brasil.

De acordo com Lima²⁶⁴, a burguesia industrial, mesmo tendo se colocado contra o Estado no início do governo Vargas em 30, não necessitou de fato lutar contra a ordem oligárquica, antes ou depois de 30, para afirmar uma ordem burguesa, pois foi beneficiada no processo de acumulação de capital. O Estado, embora não estando sob o seu domínio direto, foi-lhe funcional ao garantir o controle da classe operária. A partir do movimento de 1930, a revolução burguesa estaria definida e continuaria avançando. O problema essencial seria a coexistência com o latifúndio. Segundo Sodré²⁶⁵, na maioria esmagadora dos casos dos países latino-americanos, no campo está a inércia histórica e a presença do passado, configuradas com destaque no monopólio da terra.

Sodré²⁶⁶ asseverou, ainda, que Vargas e o movimento de 1930 conjugaram-se perfeitamente, uma vez que o movimento foi etapa importante da ascensão burguesa no Brasil, revelando aqui o desenvolvimento das relações capitalistas, e Vargas se afirmaria como o maior dirigente que a burguesia brasileira conheceu, um intérprete sagaz de suas necessidades e de seus anseios.

Na Segunda República, inaugurada em 1930, verifica-se, pouco a pouco, a formação de um bloco industrial-agrário compondo interesses da cafeicultura, indústria, comércio e imperialismo. O fomento à indústria não era questão prioritária na plataforma

²⁶⁴ LIMA, Ricardo Rodrigues Alves. **Via prussiana e revolução pelo alto**: Estudo de uma hipótese marxista sobre a particularidade do caminho brasileiro ao Capitalismo, p. 132.

²⁶⁵ SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**, p. 119.

²⁶⁶ SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**, p. 116.

do novo governo, mas ele não permaneceu indiferente ao assunto. Ianni²⁶⁷ refere que as medidas anticíclicas, adotadas para proteger a cafeicultura e outras políticas governamentais, favoreceram tanto as fábricas e oficinas existentes como a criação de novas. Segundo o autor, a revolução de 1930 apeou do poder o setor agrário que, com sua política econômica e estilo de governar, constituíra-se em um estorvo ao desenvolvimento do país. No seu lugar, ascendeu um setor que tinha uma ligação maior com o mercado interno e que, por isso, pôde se mostrar mais sensível a um projeto de industrialização no país. De acordo com Sodré²⁶⁸, se o movimento de 1930 não resultou, com a hegemonia burguesa no Estado e no comando das ações políticas, no cumprimento das tarefas próprias da revolução social, ele pelo menos efetivou reformas que importavam significativo avanço.

Contudo, vale salientar que a revolução de 1930 teve um cunho contra-revolucionário, tendo em vista fazer face à ascensão política de forças populares. Diante de movimentos de pressão popular, na cidade ou no campo, as classes dominantes responderam com violência. A Revolução Constitucionalista de 1932 e o levante comunista de 1935 são exemplos ilustrativos. Também não faltaram episódios semelhantes procedentes da República Velha, exemplos correlatos como a Revolta de Canudos e a Revolta da Vacina.

A sociedade brasileira tem como base de sua história, como se pôde observar, uma modernização conservadora que consiste numa forma de induzir a modernização econômica, mediante uma intervenção política que, ao mesmo tempo, significa uma conservação do sistema político ou um rearranjo da cúpula dirigente. No caso

²⁶⁷ IANNI, Octavio. **O Ciclo da Revolução Burguesa**, p. 18.

²⁶⁸ SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**, p. 134.

da República, o bloco de que assumiu a proa do Estado era tão oligárquico quanto o da época imperial. A nova facção da aristocracia rural paulatinamente foi se aburguesando e, gradualmente, foi transformando a grande propriedade em empresa capitalista agrícola, coordenando, dessa forma, o desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, verificamos elementos de uma revolução passiva no Brasil, atrelados ao movimento republicano. Este modelo de revolução, ou restauração, também ficou caracterizado pelo alijamento das massas populares do processo de formação das grandes decisões políticas, uma vez que a República foi instituída “quase de surpresa” e durante todo o período oligárquico manteve uma máquina eleitoral eficiente que, além de manter a exclusão dos analfabetos, produzia os resultados políticos desejados pelo acordo da política do “Café com Leite”.

As transformações políticas e a modernização econômico-social efetuadas no limiar republicano estiveram também no quadro da via prussiana, uma vez que a conciliação entre as frações das classes dominantes implicou na conservação de traços essenciais das relações atrasadas, como a manutenção do latifúndio. De acordo com Basbaum²⁶⁹, em 1920, num país essencialmente agrícola, cerca de 29 milhões de brasileiros (aproximadamente 90% da população) não tinham terra alguma.

A República não representou uma alteração de fundo na face do Brasil. Ela representou, antes de tudo, uma atualização da superestrutura jurídico-política (esclerosada pelo imobilismo do longo Segundo Reinado) e sua adequação à nova realidade econômica e social do país. O Estado no seu todo se modernizava, mas continuávamos, contudo, sem democracia real e com muitos dos vícios políticos. De acordo com Nogueira²⁷⁰, tínhamos uma república federativa e democrático-representativa, mas os partidos eram incapazes de

²⁶⁹ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930, p. 59.

²⁷⁰ NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As Desventuras do Liberalismo**: Joaquim Nabuco, a monarquia e a república, p. 144.

funcionar como verdadeiros agentes de representação e o povo continuava ausente da cena política e das grandes decisões nacionais. Tinha-se erigido, com a República, um Estado nominalmente democrático, fundado num localismo mandonista e em práticas clientelísticas que mal disfarçavam seu caráter autoritário e antipopular. No terreno político-ideológico, não seria grande a ruptura com a monarquia – ao poder pessoal substituiu-se o poder local, e quase tudo ficou como dantes²⁷¹.

Dessa maneira, não faltaram à inaugural Segunda República similitudes com o processo de revolução passiva e de via prussiana. Nota-se o fortalecimento do Estado em detrimento da sociedade civil. A não-participação popular no próprio movimento, e, posteriormente, a exclusão popular das grandes decisões políticas revelam a modalidade antijacobina desta fase de transição do capitalismo. De acordo com Coutinho²⁷², o Estado Brasileiro teve o mesmo papel que historicamente Gramsci atribuiu ao Estado do Piemonte, ou seja, o de substituir as classes sociais em sua função de protagonista dos processos de transformação. Esta etapa da (contra) revolução burguesa brasileira também tem feição prussiana, pois não resultou em alterações na estrutura agrária. O capitalismo avançava devagar, com o Brasil arcaico cercando o desenvolvimento por todos os lados.

A burguesia aqui se moldou sob o capitalismo competitivo, nascido da confluência da economia de exportação com a expansão do mercado interno. No entanto, só atinge a maturidade e, ao mesmo tempo, sua plenitude no poder sob a irrupção do capitalismo monopolista – momento em que a sociedade torna-se explosiva com o recrudescimento da dominação externa, com a desigualdade social e com o

²⁷¹ NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As Desventuras do Liberalismo**: Joaquim Nabuco, a monarquia e a república, p. 222.

²⁷² COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: Um estudo sobre seu pensamento político, p. 204.

subdesenvolvimento²⁷³. As classes sociais burguesas se unificam a partir de sua situação material, de seus interesses, de seu estilo de vida e de sua concepção de mundo. Muitos fatores levaram ao prolongamento do estado de quase-classe e semiclasse dos estratos burgueses.

A tarefa da burguesia nos países periféricos da economia global era tornar a transformação capitalista possível e durável, diante de condições adversas. A redução do campo de atuação histórica da burguesia exprimia uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não da “revolução nacional e democrática”, mas do capitalismo dependente. A burguesia escolheu o único caminho que lhe permitiria conciliar a sua existência com a continuidade do capitalismo dependente. Há burguesias e burguesia, sentencia Fernandes²⁷⁴. Certas burguesias, de acordo com ele, não podem ser instrumentais, ao mesmo tempo, para a transformação capitalista e para a revolução nacional e democrática. A revolução burguesa transcende seu modelo histórico não porque este esteja superado, mas porque os países capitalistas retardatários possuem certas peculiaridades e se defrontam com um novo tipo de capitalismo no plano mundial. Portanto, segundo Fernandes²⁷⁵, a escolha do caminho não foi por estreiteza de visão econômica e política.

²⁷³ Etapas do desenvolvimento capitalista: 1) Fase da eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno (Sua delimitação pode ir da abertura dos portos até meados ou a sexta década do século XIX); 2) Fase de formação e expansão do capitalismo competitivo, que compreende tanto o período de consolidação da economia urbano-comercial quanto a primeira transição industrial verdadeiramente importante (Trata-se do período que vai da sexta década ou do último quartel do século XIX até a década de 50 do século XX); 3) Fase da irrupção do capitalismo monopolista, que se caracteriza pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da “grande corporação”, predominantemente estrangeira. Esta última se acentua no fim da década de 50 e só adquire caráter estrutural posteriormente à Revolução de 1964 (FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica).

²⁷⁴ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 214.

²⁷⁵ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 213.

As nações capitalistas centrais e hegemônicas necessitavam de parceiros sólidos na periferia, principalmente depois da Segunda Grande Guerra, quando entraram numa era de luta pela sobrevivência e contra os regimes socialistas. Essas transformações esvaziaram, historicamente, os papéis econômicos, sociais e políticos das burguesias periféricas. Por isso, as revoluções burguesas, na periferia do sistema capitalista globalizado, viram-se patrocinando uma transformação de ordem que perdera seu significado revolucionário. A burguesia luta, simultaneamente, por sua sobrevivência e pela sobrevivência do capitalismo. No caso da periferia do sistema, o capitalismo selvagem surge como único capitalismo possível, desencadeando um desenvolvimento desigual interno, submetido à dominação imperialista externa. Dessa forma, recorre a quaisquer meios para prevalecer, convertendo o Estado Nacional e democrático em instrumento de uma ditadura de classes preventiva²⁷⁶ ou num Estado autocrático-burguês. De classes condutoras da revolução democrático-burguesa nacional, elas passam a se conceberem como pilares de sustentação da ordem mundial do capitalismo.

Após a década de 1930, a burguesia viu-se sob pressão. Esta vinha tanto de fora como de dentro do país e tendia a eclipsar a dominação burguesa. Diante disso, os setores dominantes das classes alta e média se aglutinaram em torno da contra-revolução autodefensiva. Em nome do desenvolvimento econômico acelerado, aprofundou-se a incorporação da economia nacional à economia capitalista mundial. O passado se repete com o privilégio do setor econômico, e novamente realiza-se uma reforma “de cima para baixo”. A dominação burguesa de natureza autocrática, pela primeira vez, transparece.

O Brasil experimentou, portanto, um processo de modernização capitalista sem por isso ser obrigado a realizar uma “revolução democrático-burguesa” ou de

²⁷⁶ FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica, p. 297.

“libertação nacional”, segundo o modelo jacobino. O processo foi impulsionado pela ação do Estado, sendo resultado de uma clássica antecipação das elites contra a ascensão popular, desencadeando posteriormente a sua exclusão da participação política.

Por conseguinte, de acordo com Coutinho²⁷⁷, “todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo (desde a Independência política ao golpe de 1964, passando pela Proclamação da República e pela Revolução de 1930), encontraram uma solução elitista e antipopular”. De acordo ainda com o autor²⁷⁸, embora a noção leniniana de via prussiana fosse capaz de constituir uma chave interpretativa para esse processo de transformação ‘pelo alto’, na medida em que concentra prioritariamente nos aspectos infra-estruturais do processo, quase sempre no Brasil, a interpretação para a ‘via brasileira para o capitalismo’ é complementada com o conceito de revolução passiva de Gramsci. Segundo o autor, o conceito gramsciano sublinha o momento superestrutural, em particular o momento político, revelando-se de suma importância para a análise do processo brasileiro, no qual o Estado desempenhou freqüentemente o papel protagonista, criando-se e se recriando sempre predominante e impositivo.

A revolução burguesa brasileira, ou contra-revolução prolongada, ou, ainda, revolução autocrática-burguesa, delimita um período histórico longo, sem marcos cronológicos muito bem definidos. Mas traz algumas características essenciais: a modernização econômica que fez avançar aos poucos o sistema capitalista brasileiro, em uma relação de dependência com as nações capitalistas hegemônicas; e a conservação e/ou restauração política que imprimiu, à passagem de uma etapa do desenvolvimento capitalista

²⁷⁷ COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: Um estudo sobre seu pensamento político, p. 196.

²⁷⁸ COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: Um estudo sobre seu pensamento político, p. 197.

a outra subsequente, um modelo de “revolução dentro da ordem”, no qual há uma recomposição da cúpula dirigente e é inexistente a participação popular. Acima de tudo, essa revolução tem, na dianteira, o Estado conduzindo a luta pela renovação, conciliando a dominação externa e o desenvolvimento do único tipo de capitalismo possível – o capitalismo selvagem, que avança às custas de grandes desigualdades internas. E, ainda, apresenta como pano de fundo a imobilidade e o silêncio no campo – o latifúndio representa o pacto que se fez com passado, mantendo sempre presente, anacronicamente, elementos do Brasil arcaico e de relações atrasadas.

3.2 A Reforma Benjamim Constant e a Reforma Francisco Campos:

“Escola para o povo” – um sonho distante

Em termos de educação, a nossa proto-história foi a história de uma ordem religiosa, a dos jesuítas, até Pombal. Por mais de 200 anos, os jesuítas detiveram o monopólio da educação, direcionada a formar clérigos e quadros da elite. A educação que ofertavam era de caráter público, já que era subvencionada pela Coroa portuguesa, mas de domínio privado, pois os aspectos materiais e pedagógicos estavam sob o controle da ordem jesuítica. A partir de 1759, viu-se a responsabilidade quanto aos encargos da educação convergir para o Estado. Com a expulsão dos jesuítas, ficou muito difícil substituir tantos padres-mestres expulsos. A criação de aulas régias foi uma substituição precária da educação ministrada nos colégios jesuíticos. As reformas pombalinas foram a primeira iniciativa estatal. No entanto, a educação daí resultante foi edificada sob as antigas bases da mesma pedagogia.

A tônica da educação do período era um ensino somente para a camada mais abastada da sociedade, de caráter ornamental e livresco. De acordo com Teixeira²⁷⁹, cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes do falar e do escrever. Não havia, todavia, nisto grande erro, pois a sociedade achava-se fracionada por aqueles que trabalhavam e não precisavam educar-se; por aqueles que faziam trabalhar; e, ainda, por uma parcela ínfima que, se trabalhava, era nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, os quais apenas requeriam aquela educação livresca. Essa educação humanista, ornamental e livresca, destinada à ilustração de nossas elites, foi um traço marcante na história da educação no período colonial, na monarquia – mantendo as mesmas bases materiais e sociais do regime anterior - e adentrou, também, a República.

A instituição de um currículo mais científico (que exigia o novo momento histórico mundial), de uma educação comum (que exigia o novo momento político) e a expansão dessa educação (necessária para a manutenção de um regime pautado na *res publica*) se mostrou ser uma tarefa difícil. Segundo Romanelli²⁸⁰, mais de três séculos de escravidão e patriarcalismo foram responsáveis pela criação de uma demanda típica de educação classista. Como se pode imaginar, não seria fácil suplantiar toda nossa herança colonial.

No final do século XIX, o Brasil assistiu a uma série de acontecimentos internos que consolidavam um processo de modernização paulatina da sociedade, como a reforma eleitoral e a constituição definitiva do trabalho livre. O coroamento de tais mudanças foi a República.

²⁷⁹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**, p. 25.

²⁸⁰ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, p. 28.

Com a exclusão jurídica do analfabeto do direito ao voto, com o estímulo à imigração, com a inclusão dos libertos na vida social e, posteriormente, com a transição a um sistema político de participação ampliada, o qual deveria convergir para um Estado democrático, não faltou consciência à elite esclarecida de que era necessário expandir a oferta de ensino.

A extensão da instrução ao cidadão da República tinha por intento muito mais o controle social do que a disseminação das luzes do conhecimento entre o povo. Na Europa e nos Estados Unidos, o século XIX foi o século da instrução, quando verificou-se o crescimento social da escola com o Estado, que dela se tornou o principal organizador e fiador. Realiza-se uma escolarização das massas, estendendo os rudimentos da instrução a classes até então excluídas dela.

Vimos que também no século XIX, na Europa, já havia se consolidado o poder burguês, mas, de acordo com Cambi²⁸¹, se o século XIX aparece como o século do “triumfo da burguesia”, também foi o do “grande medo” burguês. O temor da burguesia era pelo espectro do socialismo-comunismo. Esse século ficou caracterizado por uma frontal luta de classes, resultando em uma ideologização mais radical (em relação ao passado) da pedagogia e da educação, que se firmaram como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder. Por essa razão a educação atingiu tal dimensão na Europa, chegando a ser estendida à classe social historicamente excluída do âmbito escolar.

Apesar da instrução pública estar encerrada dentro da perspectiva da dominação burguesa, não se pode retirar o mérito das conquistas. Segundo Manacorda²⁸²,

²⁸¹ CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 407.

²⁸² MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias, p. 269.

se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalização, gratuidade, estatalidade, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. Sendo que, efetivamente, a laicização e a estatização da instrução, iniciadas no Setecentos, são continuadas com a Revolução Francesa e se completam no Oitocentos.

Em termos de educação, o foco de análise deste trabalho é a primeira reforma educacional da Primeira República e a primeira reforma educacional da Segunda República. Tendo em vista que ambas as reformas vieram no bojo de dois momentos, que significaram etapas evolutivas do peculiar processo de revolução burguesa no Brasil, pretende-se verificar o que significaram para o alargamento das oportunidades educacionais. Observe o quadro abaixo:

Quadro VII: Estrutura do Sistema de Ensino nas reformas:

	Reforma Benjamin Constant	Reforma Francisco Campos
Ensino Primário	Escola de 1º grau (7 a 13 anos) + Escola de 2º grau (13 a 15 anos) – Capital Federal.	Não versou sobre o ensino primário, a não ser sobre a instrução religiosa facultativa.
Ensino Normal / Técnico-profissional	- Escola Normal: 5 anos (curso de ciências e letras + curso de arte) – Capital Federal. - Não versou sobre outra modalidade de ensino profissional.	- Não versou sobre o ensino normal, a não ser sobre a instrução religiosa facultativa. - Ensino comercial (curso propedêutico + curso técnico).
Ensino Secundário	7 anos integral (Ginásio Nacional).	5 anos de curso fundamental + 2 anos de curso complementar (adaptação didática).
Ensino Superior	Estabeleceu regulamento aos institutos isolados (Direito, Medicina, Escola de Minas, Instituto de Música e de Belas Artes).	- Sancionou o Estatuto das Universidades Brasileiras. - Dispôs sobre a Universidade do Rio de Janeiro (reunindo os institutos regulamentados na Reforma Benjamin Constant a uma nova faculdade criada).
Instituições criadas ou autorizadas	- Conselho de Instrução Superior da Capital Federal. - <i>Pedagogium</i> . - Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica.	- Conselho Nacional de Educação. - Faculdade de Educação, Ciências e Letras. - Universidade Técnica de São Paulo

A Reforma Benjamin Constant deu maior organicidade às etapas do processo educativo, articulando o ensino primário ao ensino normal e secundário, e este último ao ensino superior, embora tenha deixado relegadas outras modalidades do ensino profissional. De acordo com a reforma, a conclusão de escola primária de 1º grau seria requisito para a matrícula na escola normal ou secundária, mas até a formação das primeiras turmas seriam realizados exames de admissão. Para se ter acesso ao ensino

superior, seria necessário aprovação no exame de madureza, realizado ao final do ensino secundário, posteriormente à aprovação nos exames finais e de suficiência. Tal medida tentou estabelecer um regime seriado e extinguir os exames de preparatórios. No entanto, até entrar vigor a nova organização com o exame de madureza, seriam realizados os exames parcelados, o que acabou por ser protelado ano após ano, permanecendo durante toda a República Velha. Essa estrutura, dessa forma articulada, era resultado de uma política educacional restrita à Capital Federal, em virtude da descentralização do ensino, a qual vinha perdurando desde o período imperial e que foi reafirmada pela Constituição.

De acordo com Cartolano²⁸³, se de um lado a reforma Benjamim Constant expressava a descentralização, por outro funcionava como ponto de referência para outras iniciativas oficiais ou particulares no campo na instrução nacional. A idéia de instituir uma escola primária modelo, por exemplo, foi implantada pela reforma de Caetano de Campos, em São Paulo. No caso da reforma paulista, a escola-modelo seria um apêndice da Escola Normal. Na reforma federal, a escola-modelo estaria anexada ao *Pedagogium*, e junto à Escola Normal estaria anexada uma escola de aplicação. Na escola-modelo, de acordo com o decreto nº 980/1890²⁸⁴, seria observado o regulamento, o plano e o programa adotados para as escolas públicas primárias, experimentando-se processos, métodos, modos e formas de ensino. A escola de aplicação, de acordo com o decreto nº 982/1890²⁸⁵, seria um lugar de prática para os alunos e alunas aprovados nas primeiras séries da Escola Normal. Ou seja, uma escola de prática, outra de experimentação.

²⁸³ CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República**, p. 125.

²⁸⁴ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º fascículo, 1891.

²⁸⁵ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º fascículo, 1891.

De acordo com o artigo 1º do decreto nº 982/1890²⁸⁶, a Escola Normal tinha por tarefa regenerar, progressivamente, a escola pública de instrução primária. Embora restrita ao município neutro, a reforma tinha uma preocupação com a educação elementar e, antes de tudo, com o aprimoramento daqueles que queriam se dedicar ao magistério primário. A criação do *Pedagogium*, como um centro de aperfeiçoamento do magistério e impulsor das reformas de que carecia a educação nacional, foi o grande empreendimento do reformador. Contudo, segundo Cartolano²⁸⁷, a obrigatoriedade escolar estava descartada, e se de fato houvesse interesse do Estado pela difusão da instrução elementar, a obrigatoriedade escolar deveria ser corolário da gratuidade. Num país como o Brasil, de desenvolvimentos econômicos tão díspares, somente a garantia de expansão da escola pública obrigatória viria a atender às exigências e às necessidades do novo tempo que emergia.

Quanto ao ensino superior, a reforma tratou, essencialmente, das clássicas Escolas Superiores de Direito, Engenharia e Medicina, além de criar uma nova escola, também no ramo da engenharia, que não chegou a se concretizar. De acordo com Fávero²⁸⁸, a manutenção do ensino superior como atribuição não privativa do poder central favoreceu, nessa época, o surgimento de várias escolas superiores de iniciativa particular, como: as Faculdades de Direito da Bahia, do Rio e de Minas Gerais; as Escolas de Engenharia do Recife e do Mackenzie (São Paulo); as Politécnicas de São Paulo e da Bahia; e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

²⁸⁶ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º fascículo, 1891.

²⁸⁷ CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República**, p. 127.

²⁸⁸ FÁVERO, M.L. **Universidade & Poder**. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930 – 45, p. 34.

Além de iniciativas estaduais, na Primeira República outras reformas federais se seguiram à de Benjamim Constant, mas não lograram alcançar qualquer modificação substancial no sistema. De caráter meramente administrativo, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representavam o pensamento isolado dos comandos políticos, não se constituindo em nenhum momento em uma política nacional de educação.

A Reforma Francisco Campos, ao contrário da Reforma Benjamim Constant e das que a sucederam, foi centralizadora. Tratou-se de uma política verdadeiramente nacional e com ações mais objetivas. Ela concretizou algumas medidas que caracterizaram insucesso na primeira reforma republicana, como a instituição do regime seriado e o fim dos exames preparatórios parcelados. No entanto, se considerarmos aquela dualidade do sistema francês de ensino, a reforma tratou, quase que exclusivamente, do sistema da elite. No que se refere ao sistema popular, uma medida foi considerada um recuo: o estabelecimento da instrução religiosa no ensino primário, secundário e normal, ainda que de caráter facultativo. Desde a Proclamação da República, a educação em todos os níveis e modalidades era laica. Do sistema popular, apenas o ensino comercial, considerado profissional, foi regulamentado, embora um tanto desarticulado nos seus ramos e destes para com os outros níveis de ensino.

Quanto ao ensino superior, a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira organizada de acordo com os Estatutos das Universidades Brasileiras, promulgados pelo decreto nº 19.851/31²⁸⁹. O mesmo decreto menciona a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Percebe-se, nesse ponto, uma nítida diferença com relação à Reforma Benjamim Constant. A nova faculdade seria criada em razão de uma necessidade premente

²⁸⁹ BRASIL. *Coleção das leis de 1931*. Volume I. Atos do governo provisório, 1942.

para a formação do magistério secundário. Segundo o reformador, os professores até então não se titulavam, e sim se autogeravam, em virtude da inexistência de centros de formação. Pressupunha-se, com tal medida, que a educação elementar estava plenamente instituída e universalizada. Entretanto, Anísio Teixeira²⁹⁰, colocou os números das matrículas globais em 1927: no ensino primário, para uma população em idade escolar estimada em 4.700.000, encontravam-se nas escolas cerca de 1.780.000 brasileiros.

Com a Reforma Francisco Campos, mesmo o ensino secundário não foi sinônimo de expansão. De acordo com Romanelli²⁹¹, o controle da expansão se fez ao lado da oferta. A matrícula no ensino secundário exigia exame de admissão. E mesmo quem conseguisse ter acesso teria que enfrentar um rígido sistema de avaliação no interior do ensino secundário: ter-se-ia no ano todo, de acordo com o regime escolar, aproximadamente 80 argüições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a pelo menos 1 prova a cada 2 dias de aula.

O Brasil, como vimos, não seguiu os modelos clássicos de revolução. A República que aqui chegou “quase de surpresa” foi tardia e não significou a consolidação da dominação burguesa. Ela, antes de tudo, apenas continha os gérmenes da solidificação desse poder, apesar de fazer avançar o capitalismo. Este, contudo, foi posto em marcha pelo “espírito burguês” dos grandes proprietários rurais. Como já foi mencionado por Fernandes²⁹², o movimento de 1930 marcaria a separação da “era senhorial” da “era burguesa”, muito embora esse movimento tenha significado a substituição no poder de uma oligarquia por outra. A oligarquia tradicional agro-exportadora foi substituída por uma

²⁹⁰ TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**, p. 93.

²⁹¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, p. 138.

²⁹² FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica.

oligarquia moderna, ligada ao mercado interno e mais sensível a um projeto de modernização.

Os dois momentos – a Proclamação da República e a “Revolução de 1930” - foram episódios da peculiar revolução burguesa no Brasil, que se concluiria muito tempo depois. Os dois acontecimentos revelaram avanços nas relações capitalistas. Como episódios da revolução burguesa, por conseguinte, deveriam ter como subproduto a difusão da educação e a expansão do sistema popular de educação. Mas o que ocorreu foram movimentos espasmódicos que contribuíram para a institucionalização escolar nos estados, como os grupos escolares, mas não como medidas concretas para uma expansão real. Uma parcela residual tinha acesso à escola, e uma imensa camada da população estava à margem do processo educativo institucionalizado.

No Brasil, nesse período, a escola não foi difundida para se estabelecer o controle social, como na Europa, com o objetivo de conter o fantasma do comunismo e conservar um sistema orgânico e de manutenção da ordem. Aqui, como foi visto, não se realizou uma revolução democrático-burguesa. A revolução foi realizada “pelo alto” e não houve aliança com o povo, por isso ela ficou caracterizada como uma contra-revolução, e teve sua face revelada com o autoritarismo. De 1889 a 1930, portanto, a revolução burguesa que se processou foi elitista, antipopular e autoritária, bastando, então, a educação das elites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a revolução burguesa foi autocrática, na qual o novo não cancelou a antiga ordem, sob a cláusula da modernização conservadora. Não existia, no país, um burgo característico do mundo medieval. O “espírito burguês” emergiu do campo, com a aristocracia agrária metamorfoseada em paladina do Estado Moderno. Dentro de um novo contexto histórico-social, caracterizado pelo solapamento da ordem escravocrata, o fazendeiro do café repudiou o seu status senhorial para se salvaguardar por meio de seu elemento burguês, e assim manter o monopólio do poder.

A face modernizadora do processo esteve sob ação coativa, ou seja, submetida a modalidades autoritárias de controle. Pôde-se comparar o nosso processo de modernização aos casos de formações burguesas retardatárias, nas quais o ímpeto modernizador estava aliado a formas pretéritas no governo. Segundo Vianna²⁹³, a modernização em compromisso com o passado é o lugar por excelência da revolução passiva. O conceito de Gramsci está, dessa forma, desatrelado do desfecho revolucionário jacobino, traduzido em experiências históricas de passagem à ordem burguesa sob as derrotas das forças sociais do Terceiro Estado. Em consonância com Vianna²⁹⁴, tanto em Lênin quanto em Gramsci admite-se a possibilidade da passagem ao domínio burguês sem que necessariamente haja coincidência com seu triunfo político e com rupturas explosivas na estrutura do Estado. E, nem por isso, processos como esse deixam de ser inaugurais da ordem burguesa.

²⁹³ VIANNA, Luiz Werneck. **A Revolução passiva**. Iberismo e americanismo no Brasil, p. 43.

²⁹⁴ VIANNA, Luiz Werneck. **A Revolução passiva**. Iberismo e americanismo no Brasil, p. 39.

Ambos episódios da passagem à ordem burguesa no Brasil, a Proclamação da República e a “Revolução de 1930” mostraram como a conservação, para cumprir o seu papel, necessitou reivindicar o que deveria consistir no seu contrário, a revolução. Aqui a revolução foi assimilada pela tradição, configurando, na realidade, um gradualismo reformista.

Segundo Vianna²⁹⁵, a revolução passiva à brasileira foi caracterizada pela fusão do gênio político da Ibéria com a imposição de rumos americanos à sociedade brasileira. Ou seja, ao lado da preservação da cultura política patrimonialista e territorialista, foi se conduzindo a sociedade ao americanismo “por cima”, instituindo e divulgando métodos científicos de organização do trabalho (fordista-taylorista), e racionalizando o mercado de trabalho, a partir de 1930. O americanismo seria, para Gramsci, uma nova forma de Estado, que se imporia pelo movimento expansivo da estrutura racionalizada de seu sistema produtivo e da sociedade industrial de massas. Por fim, a tendência à universalização do americanismo-fordismo conduziria à existência de condições favoráveis à nova classe revolucionária – o proletariado.

Da emancipação política ao golpe militar de 1964, assistimos, no Brasil, à revolução autocrática-burguesa que conduziria o país aos solavancos à constituição do sistema capitalista periférico, modernizando a economia sem que precisasse desencastelar os antigos donos do poder. E sem que para isso precisasse realizar uma reforma no campo, questão intransponível para nossos liberais. Sem que para isso precisasse oferecer educação, mesmo a elementar, para que o povo pudesse usufruir a cidadania política. A democracia dissimulada era liberal na economia, mas na política estava instituída sob os mesmos alicerces. Quando a superestrutura política não correspondia à infra-estrutura

²⁹⁵ VIANNA, Luiz Werneck. **A Revolução passiva**. Iberismo e americanismo no Brasil, p. 41.

econômica do país, um rearranjo de cúpula dava formas mais adequadas às novas condições, mas, na realidade, permanecia-se sob as mesmas bases. Era a possibilidade de uma revolução que culminava com a contra-revolução.

A história da educação, de acordo com Paiva²⁹⁶, nos mostra que sempre que as crises aparecem, ou seja, quando há a necessidade de uma nova recomposição do bloco dirigente, a atuação educativa, essencialmente a educação das massas, adquire uma importância toda especial e os grupos comprometidos na luta política lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem, por meio dele, suas respectivas posições. Em períodos de expansão da economia, em que se objetiva a modernização e, portanto, se reconhece a necessidade de formação de quadros adequados à sociedade em transformação, oferece-se a oportunidade para a reformulação dos sistemas educativos, ou para o surgimento de movimentos que procurem promover a mudança através da educação.

A escola liberal tornou-se, nas sociedades onde dominava o modo capitalista de produção, um instrumento ideológico essencial à justificação das relações de produção. Por isso, no século XIX ela esteve em plena expansão. O Brasil pós-Independência já integrava o sistema capitalista, uma vez que sua economia era parte subsidiária do imperialismo europeu. A sua principal função econômica, no sistema capitalista, era a produção de matérias-primas para o comércio abastecedor das potências industriais e a importação dos manufaturados europeus. Por outro lado, esse modelo agrário-exportador colonial, a serviço da dinamização do desenvolvimento do pólo central, servia-se da mão-de-obra escrava. Num sistema de produção calcado no trabalho escravo, a exploração do trabalho alheio se fazia pela violência, e não pela persuasão.²⁹⁷

²⁹⁶ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 22.

²⁹⁷ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**, pp. 124-125.

O poder central, único capaz de concentrar recursos em relação à extensão do ensino elementar em todo o país, por meio do Ato Adicional Diogo Feijó (1834) oficializou a atenção secundária existente com relação a esse nível de ensino, legalizando a sua omissão e abandonando definitivamente o problema. Deixada à mercê da insuficiência de recursos e da instabilidade política reinante nas províncias, a escola elementar brasileira ficaria indefinidamente marcada por sérias deficiências quantitativas e qualitativas²⁹⁸. A descentralização administrativa do ensino, proporcionada pelo Ato Adicional, relegava o ensino elementar à precariedade de recursos das províncias e tornou-se o princípio norteador das políticas educacionais que se seguiram, inclusive as reformas de Benjamim Constant e Francisco Campos. O Decreto de 15 de outubro de 1827, de acordo com Xavier²⁹⁹, foi a única lei geral relativa ao ensino elementar, da Independência até 1946. Contudo, mesmo as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes, pois toda a sua ação potencial perdeu-se nas determinações do Ato Adicional.

Os movimentos que se seguiram após a Independência foram conservadores do ponto de vista do poder político, e modernizadores do ponto de vista da política econômica, tal como nos outros momentos. Tratava-se da instituição de uma democracia de fachada e, diante de um sistema aristocrático de fato, a educação popular ganhou a mesma posição de antes: a de discurso demagógico.

Com o fim da Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderiam esperar conseqüências favoráveis à difusão do ensino popular, de acordo com Paiva³⁰⁰, sobreviveram por muito pouco tempo no poder. As pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas

²⁹⁸ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 134.

²⁹⁹ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**, p. 133.

³⁰⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 54.

oligarquias estaduais nos últimos anos do século XIX. Com a “Política dos Governadores”, a instrução popular viu diminuída a sua importância, só voltando novamente a receber ênfase quando se inicia um novo período de instabilidade política.

Em termos de realizações concretas, pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas, embora em outras áreas, como no ensino secundário e superior, tenha se observado um ligeiro desenvolvimento. As reformas dos anos de 1920 são consequência do clima de debates sobre a educação, iniciado na década anterior, e foram levadas à prática por algumas unidades federadas, em face da ausência de iniciativas concretas da União nesse sentido. As reformas desse período são, muitas vezes, mais do que simples reformas, elas são a própria montagem de sistemas estaduais que poderiam ser considerados inexistentes. Mas, em todos os casos de renovação de sistemas existentes, a situação do ensino elementar podia ser considerada lamentável.³⁰¹

A reforma educacional ministrada por Francisco Campos, de 1930 a 1932, manteve a política de descentralização administrativa do ensino elementar, encarregando-se os Estados da difusão e melhoria do seu ensino primário. Por outro lado, entretanto, em consonância com Paiva³⁰², criou-se o Ministério da Educação e Saúde e, no ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação, anunciando o propósito intervencionista da União. Os reformadores, que até então não haviam conseguido penetrar nas decisões do governo central (as reformas da década de 20 são todas locais), iriam manter sua influência local e ampliá-la para a esfera da União, por meio, por exemplo, da Constituição de 1934. A partir de 1935, entretanto, com o agravamento da situação política e a crise das instituições liberais, o prestígio dos educadores começa a declinar. Exige-se que eles assumam suas

³⁰¹ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 86-105.

³⁰² PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 123.

idéias políticas saindo da indiferenciação ideológica até então mantida pela atuação técnica. Alguns deles serão obrigados a afastar-se.

A educação popular³⁰³, no contexto do Brasil republicano, deveria ter rompido com o princípio descentralizador do Ato Adicional de 1834. Somente o governo central poderia assumir a responsabilidade quanto à difusão do ensino elementar, diante da dimensão territorial do país e das grandes diferenças entre os estados. A expansão da educação elementar desenvolveu-se de forma muito desigual no conjunto do país. De acordo com Paiva³⁰⁴, o Centro-Sul, à medida que transcorria a segunda metade do século XIX, contava com condições mais adequadas à difusão do ensino que outras regiões do país, não somente devido à maior concentração de riqueza como também às novas exigências em matéria de instrução popular, criadas pelo surto de industrialização e pela imigração européia.

Da Reforma Benjamim Constant à Reforma Rocha Vaz, o ensino elementar esteve à margem nas reformas educacionais federais, e isso foi uma postura expressiva do Estado. Com a Reforma Francisco Campos, o Estado deixou muito claro que era um zeloso provedor da educação das elites, priorizando o ensino secundário e superior. A obtenção de avanços quanto à expansão e ao provimento da instrução primária, por parte do Estado, teria que ser o resultado de conquistas populares.

Como afirma Beisiegel³⁰⁵, as tentativas de implantação e desenvolvimento da educação elementar para todos apareceram na história das instituições educacionais brasileiras como caráter de antecipações às solicitações educacionais do meio. Contudo, à

³⁰³ Educação popular no sentido assumido pelo trabalho de Paiva, ou seja, a educação restrita ao nível elementar (PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 47).

³⁰⁴ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, p. 66.

³⁰⁵ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Um estudo sobre a educação de adultos, pp. 5-47.

falta de uma autêntica necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária, as variações retóricas e mesmo a afirmação legal do direito dos cidadãos à educação não conduziavam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. Muito embora já não se discutisse a validade da idéia de universalização do direito de todos à educação, um preceito transplantado para Brasil no âmbito das ideologias do movimento de Independência, vindo da Europa, onde os esforços de implantação da educação popular já registravam uma longa história: com a edificação dos Estados Nacionais, a educação popular já aparecia como corolário da afirmação dos direitos do homem, essencial à formação cívica e patriótica do cidadão.

No Brasil, foi somente após a centralização político-administrativa, posterior a 1930, que o problema da educação elementar se colocaria novamente em termos nacionais, desde a Lei de 1827. A Constituição de 1934 é inaugural da educação como direito declarado e, embora a realidade mostre a não efetivação dessa prerrogativa, a presença do Estado vai se configurando com o reconhecimento da educação como competência estatal. Posteriormente, na Constituição de 1946, se encontram afirmados os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário para todos. De acordo com Beisiegel³⁰⁶, esta tratava-se, na verdade, de mais uma medida que por sinal só viria a produzir alguns resultados depois de transcorridos cerca de vinte anos, somente uma providência a mais em uma longa série de tentativas, diversas em conteúdo, mas identificadas na intenção comum de dar efetividade às disposições legais sobre a educação popular. Logo após a promulgação da Constituição começou a tramitar no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria aprovada apenas em 1961. Mesmo

³⁰⁶BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Um estudo sobre a educação de adultos, p. 8.

essa lei, segundo Saviani³⁰⁷, não capaz foi de proporcionar ao Brasil um sistema nacional de educação.

A educação elementar não tinha relevância no projeto educacional das elites brasileiras e a constituição de um sistema nacional de educação foi um processo longo na história da educação brasileira. De acordo com Saviani³⁰⁸:

Historicamente a emergência dos Estados Nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via de erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino.

O provimento secundário da educação elementar e da expansão da educação entre as classes populares no projeto das elites pode ser esclarecida ao se entender as limitações que o liberalismo adquiriu no Brasil e a forma como as aspirações educacionais surgiram, significando uma antecipação às necessidades educacionais e às possibilidades reais de intervenção do poder público.

Ainda assim, ficou aqui formulado um modelo ideal para o período em foco nesta pesquisa, considerando-se que a instrução elementar poderia ter tido a estrutura da proposta da reforma realizada por Benjamim Constant, a de uma escola de 9 anos,

³⁰⁷ Para a constituição de um sistema educacional seria preciso três requisitos iniciais: intencionalidade, conjunto e coerência. Não pode haver, contudo, sistema educacional sem educação sistematizada, ou seja, sem uma ação educativa intencional decorrente de uma práxis intencional. Como as práxis individuais conduzem a um produto comum inintencional, o sistema educacional deverá ser o resultado de uma atividade intencional comum, que só é possível quando estiver pautada por uma teoria educacional. Portanto, para constituir-se um sistema educacional, além dos três requisitos iniciais é necessário uma teoria educacional. A LDB de 1961 não pode ser considerada a expressão de uma teoria educacional. SAVIANI, Dermeval. **Brasileira Educação**. Estrutura e Sistema, pp. 78-80.

³⁰⁸ SAVIANI, Dermeval (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**, p. 51.

eliminado, todavia, a divisão interna: Escola Primária de 1º grau (7 a 13 anos) e Escola Primária de 2º grau (13 a 15 anos). Além de gratuita e leiga, ela deveria ser obrigatória e de liberdade restrita. O governo central, mediante o decreto nº 981/1890³⁰⁹, permitiu aos particulares do Distrito Federal oferecer o ensino primário e secundário, desde que obedecessem às condições de higiene, moralidade e estatística, definidas na lei.

De acordo com o decreto nº 981/1890³¹⁰, apenas a conclusão da escola primária de 1º grau permitiria o acesso ao ensino secundário e normal. Isso provocou um esvaziamento da função da escola primária de 2º grau e, ao mesmo tempo, do reconhecimento da necessidade da ampliação da educação elementar. A intenção de criar escolas, de acordo com o decreto, para a consolidação deste modelo estrutural foi em quantidades desproporcionais: 22 escolas de 1º grau e 6 escolas de 2º grau.

Ao lado dessa estrutura, de 9 anos de ensino elementar, deveria se estabelecer o pleno funcionamento da Escola Normal, da escola modelo e do *Pedagogium* para a formação de quadros docentes com rica capacidade pedagógica para a atuação no magistério primário que, além de gratuito, deveria ter suas oportunidades ampliadas.

A política educacional para a educação popular deveria ter sido como na proposta de Francisco Campos, imposta a todo território nacional, e não apenas um modelo. Embora esse reformador não tenha se preocupado com o ensino primário e normal, a abrangência de suas medidas seria um passo na direção da centralização das políticas educacionais e, portanto, de ações mais objetivas.

³⁰⁹ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º fascículo, 1891.

³¹⁰ BRASIL. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º fascículo, 1891.

Uma escola pública de 9 anos obrigatórios, gratuita e leiga! Era um imperativo categórico para a época? Mas, para que servem os imperativos categóricos? Manacorda³¹¹ responde: “Nunca mudaram a história. Mas talvez eles possam servir para nos lembrar de olhar para o alto”.

Espera-se que este resgate histórico da educação no Brasil, aqui realizado, sirva para pensarmos a escola pública do século XXI, não apenas em termos dos imperativos categóricos, mas também quanto ao que é viável e necessário, avançando sempre, sem que sejam deixadas de lado as reflexões sobre passado.

³¹¹ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**, p. 361.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, Fernando (et.al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**: das origens a 1889. 4ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

_____. **História Sincera da República**: de 1889 a 1930. Volume II. 5ª edição. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: Um novo modelo de Escola Primária. In: STEPANHOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brazil**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, s/d. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 5 de março de 2007.

BRASIL. **Índice da Collecção das Leis de 1834**. Parte I (s/d). Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 5 de março de 2007.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1840**. Tomo III. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1863. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 5 de março de 2007.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1850**. Tomo XI. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, s/d. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 5 de março de 2007.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1854**. Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 5 de março de 2007.

_____. **Collecção das Leis do Império do Brazil de 1881**. Parte I. Tomo XXVIII - Parte II. Tomo XLIV. Vol. I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 13 de março de 2006.

_____. **Collecção das Leis do Império do Brazil de 1882**. Parte I. Tomo XXIX - Parte II. Tomo XLV. Vol. I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 13 de março de 2006.

_____. **Collecção das Leis do Império do Brazil de 1879**. Parte II. Tomo XLII. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1886. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 3 de fevereiro de 2006

_____. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1871**. Tomo XXXI. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871. Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 1º de março de 2007.

_____. **Índice dos Actos do Poder Legislativo de 1885**. Parte I (s/d). Disponível em: <[http://: www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)> Acesso em: 1º de março de 2007.

_____ **Decretos do governo provisório dos Estados Unidos do Brazil.** 1º fascículo (De 15 de novembro a 31 de dezembro de 1889). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 4º fascículo (De 1 a 30 de abril de 1890). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 5º fascículo. (De 1 a 31 de maio de 1890). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 7º fascículo. (De 1 a 31 de julho de 1890). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 8º fascículo. (De 1 a 31 de agosto de 1890). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 9º fascículo. (De 1 a 31 de outubro de 1890). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 11º fascículo. (De 1 a 30 de novembro de 1890). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____ **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brazil.** 1º fascículo. (De 1 a 31 de janeiro de 1891). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____. **Colleção das leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1930.** Volume II. Actos da junta governativa provisória e do governo provisório (outubro a dezembro). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 23 de janeiro de 2006.

_____. **Coleção das leis de 1931.** Volume I. Atos do governo provisório. Decretos de janeiro a abril. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 23 de janeiro de 2006.

_____. **Coleção das leis de 1931.** Volume II. Atos do governo provisório. Decretos de maio a agosto. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 24 de janeiro de 2006.

_____. **Coleção das leis de 1932.** Volume II. Atos do governo provisório. Decretos de abril a julho. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 24 de janeiro de 2006.

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

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as constituições do Brasil.** 2ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1976.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituições do Brasil** (Compilação e atualização dos textos, notas, revisão e índices). 10ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989.

CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura.** Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1940.

_____. **O estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1940.

CARONE, Edgard. **A Primeira República** (1889-1930). Texto e Contexto. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969 (Corpo e alma do Brasil).

CARONE, Edgard. **A Segunda República** (1930-1937). 3ª edição. Rio de Janeiro – São Paulo: DIFEL / Difusão Editorial S.A, 1978 (Corpo e alma do Brasil).

CARONE, Edgard. **Revoluções do Brasil Contemporâneo** (1922- 1938). 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1989 (Série Fundamentos).

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República**. Campinas; Unicamp/FE, 1994. (Tese de Doutorado)

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República No Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CARVALHO, JOSÉ Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista de Estado e Revolução**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1978 (Coleção Educação Universitária).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira República. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.

FÁVERO, M.L. **Universidade & Poder**. Análise crítica / fundamentos históricos:1930 – 45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação** (Contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil). São Carlos: UFSCar, 1988.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 18ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Volume 5. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HOBBSBAUM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914 – 1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAUM, Eric J. **A Revolução Francesa**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IANNI, Octavio. **As Metamorfoses do Escravo**. Apogeu e crise na escravatura no Brasil Meridional. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

IANNI, Octavio. **O Ciclo da Revolução Burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. O município e o regime representativo no Brasil. 2ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LEMOS, Renato Luís do Couto Neto e. **Benjamim Constant**. Vida e história. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 1999.

LENIN, V. I. **O Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905-1907**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. São Paulo: Amil Editora, 2003.

LIMA, Ricardo Rodrigues Alves. **Via prussiana e revolução pelo alto**: estudo de uma hipótese marxista sobre a particularidade do caminho brasileiro ao capitalismo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa**: o papel da educação na modernização da sociedade. Campinas: Unicamp / FE, 1999 (Tese de Doutorado).

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. **A burguesia e a contra-revolução**. São Paulo, Ensaio, 1987 (Cadernos ensaio, Série Pequeno Formato; 1).

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos** 1. São Paulo: Edições Sociais (s/d).

MEDEIROS, Jarbas. **Francisco Campos**. In: Ideologia autoritária no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Reformas Benjamim Constant (1890-1892) 1º volume. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000. (Teses NUP; 4).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1974.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As Desventuras do Liberalismo**: Joaquim Nabuco, a monarquia e a república. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A Economia da Dependência Imperfeita**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1980.

PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1967.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

PRATTA, Marco Antônio. **Mestres Santos e Pecadores**: educação, religião e ideologia na Primeira República (1889-1930). São Carlos: UFSCar, 1998. (Dissertação de Mestrado).

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4ª edição. Editora Moraes, 1982.

ROCHA, Marlos Mendes da. **Educação Conformada**: a política pública de educação no Brasil (1930-1945). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**. Estrutura e sistema. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 1975.

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

SCHELBAUER, Analete Regina. O Método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume II. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 132-149.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil: radiografia de um modelo**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1977.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1997.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Luiz Werneck. **A Revolução Passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2004.

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

WEFFORT, Francisco Correia. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do ensino no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

APÊNDICE A:

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA HISTÓRIA CENTENÁRIA

O Instituto Nacional dos Cegos, objeto da Reforma Benjamin Constant que recebeu o seu terceiro regulamento com o Decreto nº 408 de 17 de maio de 1890, é uma instituição que permanece com suas atividades até os dias atuais. Hoje chamado de Instituto Benjamin Constant está submetido à administração indireta do Ministério da Educação (MEC). Em 21 de novembro de 1889, o Decreto nº 09, baixado pelo Governo Provisório da recém - proclamada República, suprimia do nome do Instituto a palavra "Imperial". O Decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890, denominou-o Instituto Nacional dos Cegos. Finalmente, o Art. 2º do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, deu-lhe o nome de Instituto Benjamin Constant, pelo qual ainda hoje é conhecido, numa homenagem a um de seus administradores. Um artigo³¹², resultante da pesquisa de Francisco Lemos Mendes, publicado na Revista Benjamin Constant conta um pouco de sua história centenária.

De acordo com o autor, em 17 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no qual José Francisco Xavier Sigaud foi o primeiro diretor do Instituto e estruturou os cursos, dando relevo à alfabetização e ao ensino de algumas profissões, então consideradas compatíveis com a cegueira. Assumiu a direção do Instituto, em novembro de 1856, o Conselheiro Cláudio Luiz da Costa, em virtude da morte de Sigaud, dando prosseguimento aos trabalhos já iniciados.

³¹² MENDES, Francisco Lemos. Redação: Paulo Felicíssimo Ferreira. **Instituto Benjamin Constant – Uma história centenária**. In: Revista Benjamin Constant. Edição 1, Setembro de 1995. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em: 05 de julho de 2007.

O falecimento de Cláudio Luiz da Costa, em junho de 1869, levou ao cargo Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que, desde 1861, já vinha lecionando matemática e ciências naturais no educandário. Benjamin Constant recebeu o Instituto consolidado e organizado, porém mal instalado no prédio de número 127, da Praça da Aclamação (ou Largo do Santana), para onde se mudara na década de 1860. Ele idealizou, portanto, a construção de um edifício de maiores proporções. Só em 1890, um ano antes da morte de Benjamin Constant, que, aliás, já não era diretor do Instituto, concluída a primeira etapa da construção, pôde ser efetuada a mudança para o novo prédio. A construção da segunda etapa só foi efetivada em 1944.

O autor alega que pode-se afirmar ter sido Benjamin Constant aquele que definitivamente consolidou o Instituto como escola, sendo responsável pelo prestígio de âmbito nacional que viria a alcançar como primeiro educandário para cegos na América Latina.

O Instituto foi fechado, em 1937, para conclusão da segunda etapa de construção de seu prédio, só em 1944 reabriu para aulas, quando se tornou possível ao educandário ampliar grandemente suas atividades educativas. O Decreto nº 19.256, de 09 de setembro de 1945, que, entre outras medidas importantes, criou o curso ginásial, equiparado, posteriormente, ao do Colégio Pedro II, pela Portaria Ministerial nº 385, de 08 de junho de 1946.

O Instituto tem-se voltado, nas últimas décadas, para pesquisa, difusão do conhecimento, reabilitação, preparação e encaminhamento profissional, produção e distribuição de material especializado e para a especialização de professores e técnicos.

APÊNDICE B:

O COLÉGIO PEDRO II: TRADIÇÃO E HISTÓRIA³¹³

O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 como decorrência da reorganização do Seminário de São Joaquim, sendo assim batizado em homenagem ao Imperador-menino, no dia de seu aniversário. O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, destinado a ser por muito tempo o único. A Proclamação da República determinou a mudança de seu nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional, voltando, em 1911, a ostentar o nome de origem.

Sua primeira unidade foi instalada no Centro da cidade do Rio de Janeiro, e funciona até os dias de hoje. Atualmente, o colégio apresenta várias seções, denominadas Unidades Escolares, tendo como complemento, o nome do bairro onde estão instaladas: U. E. Centro, U. E. São Cristóvão, U. E. Centro, U. E. São Cristóvão, U.E. Engenho Novo, U.E. Humaitá e U.E. Tijuca, abrigando alunos dos atuais Ensinos Fundamental e Médio. A Unidade Escolar Niterói, inaugurada no dia 05 de abril de 2006, é a primeira do Colégio Pedro II localizada fora do Município do Rio de Janeiro, onde estão as 11 Unidades Escolares já consagradas.

Até a década de 50, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que, seu programa de ensino servia como modelo de educação para que os colégios da rede privada obtivessem, junto ao Ministério da Educação, o reconhecimento de seus certificados, justificando a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II.

³¹³ Informações históricas extraídas do texto da Dr. Vera Lúcia Cabana Andrade, professora de História do Colégio Pedro II. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br> > Acesso em: 11 de julho de 2007.

Dentre alguns de seus ex-professores estão: Joaquim Manoel de Macedo, Antônio Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, José Veríssimo e Pedro Calmon. E dentre alguns de seus ex-alunos estão: Joaquim Nabuco, Barão do Rio Branco, Visconde de Taunay, Washington Luis, Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Hermes Fonseca, José Eduardo Prado Kelly e Afonso Arinos de Melo Franco.

O jornal O Estado de São Paulo³¹⁴, em matéria sobre educação, divulgou no dia 21 de junho de 2007, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos pontos estabelecido pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, contido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do atual do governo. O PDE tem como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica.

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, expresso no decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, foram definidas algumas diretrizes como: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; etc. De acordo com o decreto, a qualidade da educação básica será aferida objetivamente, com base no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de

³¹⁴ CAFARDO, Renata. **Metas para a educação**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O Estado de São Paulo, 21 jun. 2007. Caderno Especial.

Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). O IDEB leva, em suma, dois fatores que interferem na qualidade do ensino, quais sejam: o rendimento escolar, por meio das taxas de aprovação, reprovação e abandono, e as médias de desempenho dos alunos nas citadas avaliações nacionais. A combinação entre o fluxo e a aprendizagem resulta em uma média para cada estado, município e escola e para o país que varia numa escala de 0 a 10.

Nos próximos 15 anos, o Brasil terá que alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Algumas unidades do Colégio Pedro II figuraram na lista das escolas com os melhores desempenhos, com notas acima da meta estabelecida:

Ranking nacional por escolas

De 1.ª a 4.ª séries

Melhores

	ESTADO	CIDADE	ESCOLA	ADMINISTRAÇÃO	IDEB
1.ª	RJ	Trajano de Morais	Clep 279 Profº. Gulomar G. Neves	Estadual	8,5
2.ª	RJ	São Sebastião do Alto	C. E. Januário de Toledo Pizza	Estadual	8,1
3.ª	SP	Matão	Emef Profª. Helena Borsetti	Municipal	7,3
4.ª	MG	Guaranésia	E. E Carvalho Brjto	Estadual	7,1
5.ª	RJ	Rio de Janeiro	Colégio Pedro Li (Unid. Tijuca I) ←	Federal	7,1
6.ª	SP	Barra do Chapéu	Emef Profª. Leonor Mendes de Barros	Municipal	7,1
7.ª	MG	Patos de Minas	E. E. Cônego Getúlio	Estadual	6,9
8.ª	RJ	Volta Redonda	I. E. Profº. Manuel Marinho	Estadual	6,8
9.ª	SP	Juquiá	João Adorno Vassão	Municipal	6,7
10.ª	RJ	Rio de Janeiro	Col. de Aplic. da Univ. Fed. do Rio de Janeiro	Federal	6,7

De 5.ª a 8.ª séries

Melhores

	ESTADO	CIDADE	ESCOLA	ADMINISTRAÇÃO	IDEB
1.ª	RJ	Rio de Janeiro	Col. de Aplic. da Univ. Fed. do Rio de Janeiro	Federal	7,3
2.ª	BA	Salvador	Colégio Militar de Salvador	Federal	7,0
3.ª	RJ	Rio de Janeiro	Inst. de Aplic. Fernando R. da Silveira CAP/UERJ	Estadual	7,0
4.ª	RJ	Rio de Janeiro	Colégio Pedro Li (Unid. Centro) ←	Federal	6,8
5.ª	MG	Juiz de Fora	Col. Militar de Juiz De Fora	Federal	6,8
6.ª	RJ	Rio de Janeiro	Colegio Pedro II (Unid. Humaita II) ←	Federal	6,6
7.ª	RJ	Miguel Pereira	E.M. de Formação Prof. Governador Portela	Municipal	6,5
8.ª	CE	Fortaleza	Colégio Militar de Fortaleza	Federal	6,2
9.ª	ES	Vitória	E.P.G. Experimental de Vitória da UFES	Municipal	6,2
10.ª	SP	Sertãozinho	Emei José Negri Prof. E. Ensino de PG	Municipal	6,1

Em um panorama geral, só 0,2% das escolas públicas chega a um índice considerado médio entre países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (ODCE) para a qualidade. De acordo com a publicação, de 55 mil unidades do país, 160 têm IDEB igual ou maior que 6. Na lista dos piores desempenhos, o IDEB chegou a ter uma variação de 0,1 a 0,4 entre as escolas de 1ª a 4ª séries. Portanto, casos como o do Colégio Pedro II e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro são considerados como ilhas de excelência em meio à situação alarmante do ensino em uma dimensão nacional.

Hoje o Colégio Pedro II não figura como o “colégio-padrão”, como em tempos imperiais e nos primórdios republicanos, no entanto, não deixou de estar entre as melhores escolas, de acordo com os números do governo. O panorama educacional hoje é de que houve uma expansão dos níveis, fundamental e médio (antigo primário e secundário), e a exclusão passou a operar no interior da escola – com a produção do fracasso escolar.

ANEXO A:

DECRETO N. 981 — DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890

Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.

O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve approvar para a Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal o regulamento que a este acompanha assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar.

Palacio do Governo Provisorio, 8 de novembro de 1890, 2º da Republica.

MANOEL DEODORO DA FONSECA.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal, a que se refere o decreto desta data.

TITULO I

Principios geraes da instrução primaria e secundaria

Art. 1.º E' completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatistica definidas nesta lei.

§ 1.º Para exercer o magisterio particular bastará que o individuo prove que não soffreu condemnação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto.

Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições hygienicas do edificio, passado pelo delegado de hygiene do districto.

§ 2.º Depois de iniciados os trabalhos do ensino, os directores de estabelecimentos particulares serão obrigados a franqueal-os a visita das autoridades incumbidas da inspecção escolar e da

inspecção hygienica, e a remetter á Inspectoria Geral mappas semestraes declarando o numero de alumnos matriculados, sua frequencia, quaes os programmas e livros adoptados, e os nomes dos professores.

§ 3.º Na parte relativa ao ensino, a inspecção dos estabelecimentos particulares limitar-se-ha a verificar que elle não seja contrario á moral e á saude dos alumnos.

§ 4.º E' inteiramente livre o fica isento de qualquer inspecção official o ensino que, sob a vigilancia dos paes ou dos que fizerem suas vezes, for dado ás crianças no seio de suas familias.

TITULO II

Das escolas primarias, suas categorias e regimen

Art. 2.º A instrucção primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

- 1ª escolas primarias do 1º grão ;
- 2ª escolas primarias do 2º grão.

§ 1.º As escolas do 1º grão admittirão alumnos de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º grão, de 13 a 15 annos. Umaz e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º grão do sexo feminino.

§ 2.º Nenhum alumno será admittido á frequencia das escolas do 2º grão sem exhibir o certificado de estudos primarios do grão precedente.

Art. 3.º O ensino das escolas primarias do 1º grão, que abrange tres cursos, comprehende :

- Leitura e escripta ;
- Ensino pratico da lingua portugueza ;
- Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos ;
- Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria) ;
- Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil ;
- Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural ;
- Instrucção moral e civica ;
- Desenho ;
- Elementos de musica ;
- Gymnastica e exercicios militares ;
- Trabalhos manuaes (para os meninos) ;
- Trabalhos de agulha (para as meninas) ;
- Noções praticas de agronomia.

§ 1.º Este ensino será repartido em tres cursos : o elementar (para alumnos de 7 a 9 annos), o médio (para

os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as materias.

§ 2.º Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados.

§ 3.º As noções de agronomia, communs a todas as escolas, serão dadas com maior desenvolvimento nas escolas suburbanas.

Art. 4.º O ensino das escolas primarias do 2º grão, que abrange tres classes, comprehende :

Calligraphia ;
 Portuguez ;
 Elementos de lingua franceza ;
 Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar.
 Geometria e trigonometria ;
 Geographia e historia, particularmente do Brazil ;
 Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene ;
 Noções de direito patrio e de economia politica ;
 Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico ;
 Musica ;
 Gymnastica e exercicios militares ;
 Trabalhos manuaes (para os meninos) e
 Trabalhos de agulha (para as meninas).

Paragrapho unico. A instrucção moral e civica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto grão a attenção dos professores.

Art. 5.º Nas escolas do 1º grão uma classe não poderá conter mais de trinta alumnos, devendo haver dous e mais professores ou adjuntos, sempre que se exceder este numero.

Art. 6.º Ficam instituidos os dous certificados: de estudos primarios do 1º grão e de estudos primarios do 2º grão, os quaes serão conferidos aos alumnos das escolas publicas e a quaesquer candidatos approvados em exame geral, a que se procederá no fim de cada anno lectivo.

Paragrapho unico. O certificado de estudos primarios do 1º grão dará livre entrada nos estabelecimentos de ensino secundario e normal, e será exigido (dentro de seis annos contados da execução deste decreto) como condição indispensavel a todo cidadão, que pretender emprego em repartição do Estado ; o certificado de estudos primarios do 2º grão, além deste direito, dará isenção dos exames de portuguez, geographia e mathematica elementar aos candidatos a empregos administrativos, que não exigirem habilitação technica especial.

Art. 7.º As escolas do 1º grão para o sexo masculino serão dirigidas de preferencia por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos ; as escolas do 1º grão para o sexo fe-

minino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º grão, porém, será o magisterio exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar.

Art. 8.º O Governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações annexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste genero se fará sem que o conselho director da Instrução primaria e secundaria formule o projecto ou dê-lhe a sua approvação.

Art. 9.º Cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependencias, sua bibliotheca especial, um museo escolar provido de collecções mineralogicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto, um gymnasio para exercicios phisicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagogicos.

Art. 10. Os programmas minuciosos de todos os cursos das escolas de um e outro grão, e bem assim a designação ou composição dos livros escolares que tenham de servir, e a escolha de todo o material das escolas,— tudo será formulado e indicado pelo conselho director, com approvação do Governo.

Art. 11. Todo o expediente das escolas será feito á custa dos cofres publicos, mediante uma consignação proporcional á matricula dos alumnos.

TITULO III

Do pessoal docente das escolas primarias

Art. 12. O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normaes, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma dellas será annexa uma escola primaria modelo.

Paragrapho unico. O curso da Escola Normal comprehenderá as seguintes disciplinas:

Portuguez, noções de litteratura nacional e elementos de lingua latina;

Francez;

Geographia e historia, particularmente do Brazil;

Matematica elementar;

Mechanica e astronomia;

Physica e chimica;

Biologia;

Sociologia e moral;

Noções de agronomia;

Desenho;

Musica;

Gymnastica ;
 Calligraphia ;
 Trabalhos manuaes (para homens) ;
 Trabalhos de agulha (para senhoras).

Art. 13. Para a matricula na Escola Normal será exigido o certificado de estudos primarios do 1º grão de accordo com esta lei, ou, enquanto as escolas primarias o não derem, approvação em exame de admissão nas seguintes materias: leitura, dictado, grammatica portugueza, arithmetica pratica até regra de tres inclusive, systema metrico decimal e morphologia geometrica.

Art. 14. Só podem exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal.

§ 1.º Dividem-se os professores em duas categorias:

Professor adjunto — o que tiver pelo menos a approvação nas materias das tres primeiras series da Escola Normal, e um anno de pratica na escola de applicação, de accordo com o decreto n. 407 de 17 de maio de 1890 ;

Professor primario — o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola.

§ 2.º O provimento de cadeiras de ensino primario será feito por concurso entre os professores titulados pela Escola Normal, concurso cujo julgamento definitivo caberá ao conselho director de Instrucção primaria e secundaria, o qual proporá ao Governo a escolha de quem deva ser nomeado.

§ 3.º Este concurso, para o qual se formulará regulamento especial, constará de uma parte theorica e de uma prova pratica de habilitação profissional.

§ 4.º Os professores primarios terão direito á regencia interina das cadeiras publicas, enquanto ellas não forem providas definitivamente.

§ 5.º Os professores primarios cathedraticos serão considerados vitalicios depois de cinco annos de exercicio de magisterio, contados da data da nomeação de professor primario interino.

Art. 15. O professor primario cathedratico só poderá mudar de cadeira a pedido seu, por permuta em que o conselho director convenha, ou por manifesta conveniencia do serviço publico.

Art. 16. Os professores adjuntos, distribuidos pelas escolas conforme convier ao serviço por simples portaria do inspector geral, funcionarão ahí como auxiliares dos cathedraticos sob sua direcção. Teem por dever substituil-os nas suas ausencias momentaneas, e poderão, na falta de professores primarios, ser incumbidos da regencia interina de cadeiras vagas, percebendo neste caso os vencimentos de cathedratico.

Art. 17. Os professores cathedraticos das escolas do 2º grão serão nomeados mediante apresentação do conselho director ao Governo, dentre os mais distinctos professores do 1º grão titulados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que tiverem pelo menos tres annos de exercicio effectivo neste cargo.

Art. 18. Por ocasião do provimento de cadeiras primarias tanto de um como de outro gráo nas circumscripções urbanas, poderão ser para ellas transferidos os professores de cadeiras suburbanas da mesma categoria, que houverem prestado distinctos serviços e tiverem boas notas de approvação.

Art. 19. Os professores primarios, que nesta qualidade houverem servido com boa nota por dez annos, terão preferencia para a admissão gratuita de seus filhos em qualquer estabelecimento publico de instrucção secundaria, e terão direito á jubilação com ordenado proporcional, si por incapacidade physica provada o requererem.

§ 1.º Os que contarem 15 annos de distinctos serviços, assim julgados pelo conselho director, como : publicação de livros escolares premiados, melhoramentos uteis introduzidos nas escolas, zelo, proficiencia e exemplar cumprimento dos deveres de seu cargo, terão direito a uma gratificação adicional correspondente á quarta parte do vencimento, e esta gratificação se juntará ao ordenado no caso de jubilação posterior.

§ 2.º Os que contarem 20 annos de identicos serviços, a juizo do conselho, terão direito á gratificação adicional correspondente á terça parte do vencimento.

§ 3.º Os que contarem 25 annos de identicos serviços, a juizo do mesmo conselho, terão direito a uma gratificação adicional correspondente á metade do vencimento ; poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro e esta gratificação.

§ 4.º Os que completarem 30 annos de bons serviços terão direito á jubilação com todos os vencimentos.

§ 5.º Os que completarem 35 annos serão jubilados com o vencimento dos 30 annos e mais metade do ordenado.

§ 6.º Depois de completar 25 e 30 annos de serviço, o professor só poderá continuar no magisterio com permissão explicita do conselho director, ao qual a deverá requerer.

§ 7.º Para os effeitos da jubilação será contado o tempo de exercicio no cargo de adjunto effectivo.

Art. 20. Logo que as escolas funcionarem em edificios apropriados, os professores cathedraticos residirão no predio annexo ás mesmas escolas.

Art. 21. Tanto os professores cathedraticos como os adjuntos teem por dever : executar fielmente o regulamento escolar e os programmas de ensino ; dirigir pessoalmente e com o maximo zelo os alumnos que estiverem a seu cargo, concorrer ás conferencias do Pedagogium sempre que para isso forem avisados pela Inspectoria Geral e observar tudo quanto nesta lei lhes diz respeito.

Art. 22. De dous em dous annos o conselho director designará, com approvação do Governo, dous professores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, que vão a paizes estrangeiros examinar miudamente os progressos do ensino primario e aperfeiçoar suas habilitações profissionaes.

Parapho unico. Esta commissão, estipendiada pelo Estado, durará no maximo dous annos, e para cada uma dellas o conselho director formulará instrucções especiaes.

Art. 23. Aos professores primarios é vedado exercêr dentro ou fóra da escola profissão ou emprego, que os inhabilite para cumprir assiduamente as obrigações do magisterio.

TITULO IV

Do *Pedagogium*

Art. 24. O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de *Pedagogium*, destinado a offerecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrucção professional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

§ 1.º O *Pedagogium* conseguirá seus fins mediante :

A boa organização e exposição permanente de um museo pedagogico ;

Conferencias e cursos scientificos adequados ao fim da instituição ;

Gabinetes e laboratorios de sciencias phisicas e historia natural ;

Exposições escolares annuaes ;

Direcção de uma escola primaria modelo ;

Instituição de uma classe - typo de desenho e de uma officina de trabalhos manuaes ;

Organização de collecções - modelos para o ensino concreto nas escolas publicas ;

Publicação de uma *Revista* pedagogica.

§ 2.º O *Pedagogium* estabelecerá relações estreitas com as autoridades e instituições congeneres dos mais Estados da Republica e dos paizes estrangeiros, afim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de especimens de todas as invenções e melhoramentos dignos de attenção.

Tratará outrosim de obter por compra quanto for indispensavel para estar em dia com os progressos do ensino e ter a sua bibliotheca provida das obras mais importantes e mais modernas desta especialidade.

§ 3.º Este estabelecimento será franqueado aos membros do professorado publico e particular, e mediante autorização do seu director os gabinetes e laboratorios poderão ser utilizados pelos professores e normalistas que ahí desejem entregar-se a trabalhos praticos em horas differentes das que são consagradas ás conferencias e aos cursos scientificos.

§ 4.º Em regulamento especial serão determinados:

O pessoal do *Pedagogium*, seus deveres e direitos, e bem assim todos os pormenores de sua organização.

TITULO V

Do ensino secundario

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no *Gymnasio Nacional* (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.

Paragrapho unico. Estes dous estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita á administração: reger-se-hão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos á alta inspecção do conselho director de instrução e do inspector geral de Instrução primaria e secundaria.

Art. 26. O curso integral de estudos do *Gymnasio Nacional* será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez ;
 Latim ;
 Grego ;
 Francez ;
 Inglez ;
 Allemão ;
 Mathematica ;
 Astronomia ;
 Physica ;
 Chimica ;
 Historia natural ;
 Biologia ;
 Sociologia e moral ;
 Geographia ;
 Historia universal ;
 Historia do Brazil ;
 Litteratura nacional ;
 Desenho ;
 Gymnastica, evoluções militares e esgrima ;
 Musica.

Art. 27. Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes lentes privativos :

1 de lingua portugueza ;
 1 de lingua latina ;
 1 de lingua grega ;
 1 de lingua franceza ;
 1 de lingua ingleza ;
 1 de lingua allemã ;
 1 de mathematica elementar ;
 1 de geometria geral, calculo e geometria descriptiva ;
 1 de mecanica e astronomia ;
 1 de physica e chimica ;
 1 de geographia.

Serão communs aos dous estabelecimentos os seguintes lentes:

- 1 de meteorologia, mineralogia e geologia;
- 1 de litteratura nacional;
- 1 de biologia;
- 1 de sociologia e moral;
- 1 de historia universal;
- 1 de historia do Brazil.

Art. 28. Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores :

- 1 de desenho;
- 1 de gymnastica, evoluções militares e esgrima;
- 1 de musica.

Art. 29. As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatorias, excepto : uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá á vontade para cursar e fazer exame.

Art. 30. As materias do curso integral serão distribuidas pelos sete annos pela fórma seguinte :

PRIMEIRO ANNO

1ª cadeira — Arithmetica (estudo completo). Algebra elementar (estudo completo): 6 horas por semana.

2ª cadeira — Portuguez. Estudo completo da grammatica expositiva. Exercicios de redacção (com auxilio ministrado pelo lente): 3 horas.

3ª cadeira — Francez. Grammatica elementar; leitura e traducção de autores faceis. Versão de trechos simples de prosa. Exercicios de conversação: 3 horas.

4ª cadeira — Latim. Grammatica elementar; leitura e traducção de trechos faceis: 3 horas.

5ª cadeira — Geographia physica, especialmente do Brazil; exercicios cartographicos. Noções concretas de astronomia: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

SEGUNDO ANNO

1ª cadeira — Geometria preliminar. Trigonometria rectilinea. Geometria especial (estudo perfunctorio das secções conicas, da conchoide, da cissoide, da limaçon de Pascal e da espiral de Archimedes): 6 horas.

2ª cadeira — Portuguez. Grammatica historica. Exercicios de composição: 3 horas.

3ª cadeira — Francez. Revisão da grammatica elementar: leitura e traducção de autores gradualmente mais difficéis. Exercicios de versão e conversação: 3 horas.

4ª cadeira — Latim. Revisão da grammatica, traducção de prosadores gradualmente mais difficeis: 3 horas.

5ª cadeira — Geographia politica e economica, especialmente do Brazil. Exercicios cartographicos. Estudo complementar da astronomia concreta: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

TERCEIRO ANNO

1ª cadeira — Geometria geral e o seu complemento algebrico. Calculo differencial e integral, limitado ao conhecimento das theorias rigorosamente indispensaveis ao estudo da mecnica geral propriamente dita: 6 horas.

2ª cadeira — Geometria descriptiva. Theoria das sombras e perspectiva. Trabalhos graphicos correspondentes: 3 horas.

3ª cadeira — Francez. Grammatica complementar. Traducção de autores mais difficeis. Exercicios de versão e conversação (estudo completo): 2 horas.

4ª cadeira — Latim. Traducção de autores gradualmente mais difficeis (estudo completo): 2 horas.

5ª cadeira — Inglez ou allemão. Grammatica elementar; leitura, traducção e versão facil. Exercicios de conversação: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

Revisão: Portuguez, geographia 1 hora por semana.

QUARTO ANNO

1ª cadeira — Mecanica e astronomia.

1º periodo: Mecanica geral, limitada às theorias geraes de equilibrio e movimento dos solidos invariaveis e precedida das noções rigorosamente indispensaveis do calculo das variações.

2º periodo: Astronomia, precedida da trigonometria espherica: geometria celeste e noções succintas de mecnica celeste (gravitação universal): 6 horas.

2ª cadeira — Inglez ou allemão. Revisão da grammatica; leitura e traducção de prosadores faceis. Exercicios graduados de versão e conversação: 3 horas.

3ª cadeira — Grego. Grammatica elementar; leitura e traducção de autores faceis: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

Revisão: Calculo e geometria, portuguez, francez, latim e geographia 1 hora por semana para cada materia.

QUINTO ANNO

1ª cadeira — Physica geral e chimica geral: 6 horas.

2ª cadeira — Inglez ou allemão. Leitura e traducção de autores mais difficeis. Exercicios de versão e conversação (estudo completo): 3 horas.

3ª cadeira — Grego. Revisão da grammatica; leitura e traducção de prosadores gradualmente mais difficeis: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

Revisão: Calculo e geometria, mecanica e astronomia, geographia, portuguez, francez e latim: 1 hora por semana para cada materia).

SEXTO ANNO

1ª cadeira — Biologia: 6 horas.

1º periodo: biologia (estudo abstracto);

2º periodo: noções de zoologia e botanica (estudo concreto).

2ª cadeira — Meteorologia, mineralogia e geologia (noções): 3 horas.

3ª cadeira — Historia universal (estudo concreto): 5 horas.

Desenho e gymnastica: 1 hora para cada materia.

Revisão: Calculo e geometria, mecanica e astronomia, physica e chimica, francez, latim, inglez ou allemão, grego e geographia: 1 hora por semana para cada materia.

SETIMO ANNO

1ª cadeira — Sociologia e moral. Noções de direito patrio e de economia politica: 6 horas.

2ª cadeira — Historia do Brazil: 3 horas.

3ª cadeira — Historia da litteratura nacional: 3 horas.

Gymnastica: 1 hora.

Revisão: Calculo e geometria, mecanica e astronomia, physica e chimica, biologia, meteorologia, mineralogia e geologia, historia universal, geographia, francez, inglez ou allemão, latim e grego: 1 hora por semana para cada materia.

Art. 31. Para admissão á matricula do 1º anno é indispensavel:

1º, que o candidato tenha pelo menos 12 annos de idade;

2º, que exhiba certificado de estudos primarios do 1º grão, de accordo com o art. 6º desta lei, ou obtenha no proprio Gymnasio approvação em todas as materias daquelle curso;

3º, que prove ter sido vaccinado.

Art. 32. As aulas do *Gymnasio Nacional* abrir-se-hão a 1 de março e encerrar-se-hão no dia 30 de novembro de cada anno; logo em seguida se procederá aos exames.

Parapho unico. Na segunda quinzena de fevereiro haverá outra epoca de exames de sufficiencia e finaes para os que, por motivo de molestia provada, não tiverem podido comparecer ás provas do fim do anno precedente.

Art. 33. Os exames serão :

a) *de sufficiencia*, para as materias que teem de ser continuadas no anno seguinte; estes exames constarão simplesmente de provas oraes;

b) *finaes*, para as materias que houverem sido concluidas; estes constarão de provas escriptas e oraes, havendo tambem prova pratica para as cadeiras seguintes: physica e chimica; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia; geographia; desenho, musica e gymnastica.

c) *de madureza*, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar si o alumno tem a cultura intellectual necessaria.

Art. 34. O exame de sufficiencia será prestado ante uma commissão composta pelos lentes do anno e presidida pelo lente para isso designado pelo reitor.

Art. 35. O exame final de cada materia será prestado ante uma commissão composta pelos dous lentes da respectiva cadeira e presidida pelo reitor, pelo vice-reitor ou por outro lente do *Gymnasio* para esse fim nomeado pela reitoria.

§ 1.º Quando houver um só lente da cadeira para ambos os estabelecimentos, o reitor completará a commissão nomeando outro lente do *Gymnasio*, que tenha idoneidade para o encargo.

§ 2.º Serão exames finaes os seguintes :

de mathematica elementar, de lingua portugueza, e de geographia, no fim do 2º anno;

de calculo e geometria descriptiva, de lingua franceza e de lingua latina, no fim do 3º;

de mecanica e astronomia, no fim do 4º;

de physica e chimica geral, de inglez ou allemão, de grego e de musica, no fim do 5º;

de biologia, de meteorologia, mineralogia e geologia, de historia universal e de desenho, no fim do 6º;

de sociologia e moral, de historia do Brazil, de historia da litteratura nacional e de gymnastica, exercicios militares e esgrima, no fim do 7.º

§ 3.º Aos exames finaes do *Gymnasio Nacional* poderão apresentar-se alumnos estranhos ao estabelecimento, caso o requeiram, respeitada a ordem logica das disciplinas.

Art. 36. O exame de madureza, a que só poderão ser admittidos, dentre os alumnos do *Gymnasio*, os approvados em todos os exames finaes referidos no artigo precedente, constará de provas escriptas e oraes sobre cada uma das secções seguintes :

1ª Linguas vivas, especialmente lingua portugueza e litteratura nacional ;

2ª Linguas mortas ;

3ª Mathematica e astronomia ;

4ª Sciencias physicas e suas applicações : meteorologia, mineralogia e geologia ;

5ª Biologia ; zoologia e botanica ;

6ª Sociologia e moral ; noções de economia politica e direito patrio ;

7ª Geographia e historia universal, especialmente do Brazil.

Paragrapho unico. Haverá além disto provas praticas sobre as materias das secções 4ª, 5ª e 7ª.

Art. 37. Os pontos para os exames de sufficiencia versarão sobre a materia leccionada durante o anno ; para os exames finaes versarão sobre differentes partes de toda a disciplina comprehendida no programma de estudos ; para o exame de madureza versarão sobre questões verdadeiramente geraes e abrangendo assumptos importantes relativos ás diversas disciplinas da secção.

§ 1.º Os pontos para os exames de sufficiencia e para os exames finaes serão formulados pela commissão examinadora no dia da prova.

§ 2.º Os pontos para o exame de madureza serão cada anno, pouco antes da época dos exames, propostos pela congregação do *Gymnasio* e submittidos ao exame e á approvação do conselho director, o qual terá sempre em vista o fim especial a que esta prova se destina.

§ 3.º Para cada prova escripta deste exame de madureza o candidato terá o prazo maximo de cinco horas.

§ 4.º O alumno inhabilitado nesta prova só poderá apresentar-se a novo exame decorrido o prazo de um anno.

Art. 38. A approvação no exame de madureza do *Gymnasio Nacional* dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de character federal na Republica ; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas — plenamente —, será conferido o titulo de *Bacharel em sciencias e letras*.

Paragrapho unico. Quando qualquer dos Estados da Republica houver organizado estabelecimentos de ensino secundario integral segundo o plano do *Gymnasio Nacional*, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matricula nos cursos superiores.

Art. 39. Ao exame de madureza do *Gymnasio Nacional* serão annualmente admittidos, conjunctamente com os alumnos do estabelecimento, quaesquer candidatos, munidos do certificado de estudos primarios do 1º grão, que tiverem recebido instrucção em estabelecimentos particulares ou no seio da familia, e pretenderem a acquisição do certificado de exames secundarios ou a do titulo de bacharel.

§ 1.º Os examinandos estranhos ao *Gymnasio*, a que se refere este artigo, pagarão no acto da inscripção uma taxa de 5\$ por cada secção, a cujo exame desejarem submeter-se.

§ 2.º No regulamento do *Gymnasio Nacional* se especificarão os pormenores deste processo de exames e arbitrar-se-ha uma gratificação para os lentes examinadores obrigados a semelhante serviço.

§ 3.º Cada comissão julgadora destes exames de madureza compor-se-ha de sete membros : dous lentes do *Gymnasio Nacional*, dous professores particulares, dous lentes de cursos superiores, e o reitor do *Gymnasio* ou outro membro do conselho director como presidente.

§ 4.º O inspector geral, ouvido o conselho director, organizará annualmente e submeterá á approvação do Governo as sete comissões julgadoras do exame de madureza.

Art. 40. O examinando estranho ao *Gymnasio Nacional* apresentará á mesa julgadora um *curriculum vite* assignado pelo director do estabelecimento particular, em que estudou, ou pelos professores que o doutrinaram no seio da familia, donde se possam colher informações sobre seus precedentes collegiaes, seu procedimento moral e o aproveitamento que teve no curso de estudos.

Art. 41. Fica revogado o art. 52 do regulamento annexo ao decreto n. 2006 de 24 de outubro de 1857, excepto na parte que diz respeito á direcção de collegios.

Art. 42. As vagas de lentes no *Gymnasio Nacional* serão providas effectivamente por decreto do Governo, mediante concurso, cujo processo será dado em regulamento.

Art. 43. Os reitores, lentes e professores dos dous estabelecimentos constituirão uma congregação, que se reunirá regularmente para discutir questões de ensino e disciplina escolar, para eleger os membros das comissões julgadoras de concursos, prestar as informações que lhe forem exigidas pelos reitores ou pelo conselho director, e propôr ao mesmo conselho as medidas que julgar convenientes ao melhoramento do ensino secundario.

§ 1.º Cada anno funcionará alternadamente um dos reitores como presidente desta congregação.

§ 2.º Nos actos de concurso terá o inspector geral a presidencia.

Art. 44. Os programmas de ensino do *Gymnasio Nacional* e os compendios e livros adoptados para as aulas serão propostos pelos lentes, estudados cuidadosamente por uma comissão eleita pela congregação e submettidos com os pareceres da mesma congregação e do reitor presidente á decisão do conselho director de instrucção, o qual resolverá definitivamente, mandando executar o que mais convier.

Art. 45. No externato do *Gymnasio Nacional* será permittida a frequencia de aulas avulsas, respeitada a ordem logica das materias.

Art. 46. Dentre os alumnos do estabelecimento approvados com distincção em todos os exames do anno a congregação esco-

lherá os tres melhores e conferir-lhes-ha solemnemente tres premios, com a classificação de 1º, 2º e 3º.

Além disto, em uma sala de honra do externato e outra do internato, denominada *Pantheon*, serão collocados os retratos dos alumnos, que se houverem tornado credores desta alta e excepcional distincção pelo seu talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes. A congregação será o juiz soberano nesta escolha.

TITULO VI

Do fundo escolar

Art. 47. Fica estabelecido um *fundo escolar* para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrucção primaria, secundaria e normal do Districto Federal.

Parapho unico. Este *fundo* será constituído pelos meios seguintes:

I. Os donativos e legados feitos ao Districto Federal para a instrucção publica e dos que não tiverem destino expresso ;

II. As sobras que em cada exercicio deixarem as differentes verbas do orçamento das despezas do Ministerio da Instrucção Publica ;

III. A metade do producto da venda das terras devolutas nacionaes no Districto Federal :

IV. A decima parte do fôro cobrado sobre os terrenos nacionaes do Districto Federal, que se acharem sob emphyteuse ;

V. A terça parte do producto das heranças vagas ;

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

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

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

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

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

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

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

Art. 48. Serão reduzidas a apolices da divida publica todas as

quantias recolhidas ao fundo escolar, em virtude das disposições do artigo precedente, e as provenientes da renda dos terrenos e outras quaesquer propriedades já pertencentes ao mesmo fundo.

Art. 49. Enquanto o fundo escolar não assumir o valor nominal de dez mil contos de réis (10.000:000\$), nenhuma quantia será delle distrahida para qualquer despeza. Realizado porém esse fundo, metade de sua renda será destinada a alliviar o Governo das despesas que faz com a instrucção primaria, e a outra metade a augmento do fundo escolar.

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

Art. 51. Enquanto o elemento municipal não estiver plena e convenientemente organizado no Districto Federal, a administração do fundo escolar será confiada pelo Governo a um conselho especial, sob a fiscalização immediata do conselho director de Instrucção primaria e secundaria e sujeito à alta superintendencia do Ministerio da Instrucção Publica.

Parapho unico. O conselho director de Instrucção primaria e secundaria submeterá à approvação do Governo o regulamento especial para este conselho administrativo do fundo escolar.

TITULO VII

Das autoridades prepostas ao ensino

Art. 52. A direcção do ensino e a inspecção dos estabelecimentos de instrucção primaria, secundaria e normal do Districto Federal será exercida, sob a administração superior do Ministerio da Instrucção Publica, por :

Um inspector geral da Instrucção primaria e secundaria ;

Um conselho director da Instrucção primaria e secundaria, e por inspectores escolares de districto.

Art. 53. O inspector geral, presidente nato do conselho director, será nomeado por decreto do Governo e não poderá exercer outro cargo publico. Incumbe-lhe:

I. Inspeccionar por si, com auxilio do conselho director, ou por meio dos inspectores escolares de districto, as escolas normaes e todos os estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do Districto Federal ;

II Presidir aos concursos feitos para o magisterio primario, secundario e das escolas normaes, tendo ahí voto de qualidade, e interpor sobre elles seu parecer nas propostas enviadas ao Governo ;

III. Autorizar a abertura de estabelecimentos particulares de educação, guardadas as disposições desta lei ;

IV Fiscalizar e promover o rigoroso cumprimento das leis do ensino e propôr, por si ou em nome do conselho, quaesquer reformas que a experiencia aconselhar a bem da instrucção publica ;

V. Presidir ao conselho director de instrucção, tendo nelle o voto de qualidade ; convocal-o sempre que julgar necessario, dirigir os seus trabalhos e represental-o em suas relações com o Governo e nos actos publicos ;

VI. Providenciar de prompto sobre as substituições dos professores primarios impedidos, e distribuir pelas escolas os professores adjuntos, conforme as exigencias do serviço ;

VII. Julgar e punir as infracções disciplinares, que forem de sua alçada ;

VIII. Escolher o pessoal encarregado dos cursos do *Pedagogium* e presidir ás conferencias realizadas neste estabelecimento ;

IX. Coordenar todos os documentos relativos á instrucção dada nas escolas primarias, secundarias e normaes do Districto Federal, e apresentar ao Governo annualmente um relatório circunstanciado do estado deste serviço, com as observações que julgar convenientes.

Art. 54. O conselho director de Instrucção primaria e secundaria do Districto Federal será composto de onze membros, a saber :

o inspector geral — presidente,
os dous reitores do *Gymnasio Nacional*,
o director da *Escola Normal*,
o director do *Pedagogium*,
o director do *Museo Nacional*,
um professor primario do 1º grão,
um professor primario do 2º grão,
um lente do *Gymnasio Nacional*,
dous lentes de cursos superiores, um da *Escola de Medicina* e outro da *Escola Polytechnica*.

§ 1.º Os seis primeiros são membros natos e constantes do conselho ; os cinco ultimos, de nomeação do Governo, sobre proposta do inspector geral, servirão por espaço de dous annos, podendo ser reconduzidos.

§ 2.º Quando houver no Districto duas ou mais escolas normaes, cada director servirá alternadamente por dous annos.

Art. 55. Ao conselho director incumbe :

I Cooperar com o inspector geral na fiscalização e rigorosa inspecção das escolas ;

II Discutir e propôr as reformas e melhoramentos do ensino ;

III. Organizar as commissões examinadoras nos concursos para o magisterio primario ; nomear examinadores para os concursos do *Gymnasio Nacional* e da *Escola Normal*, quando as respectivas congregações por qualquer circumstancia não puderem elegel-os ; propor ao Governo a nomeação dos professores primarios

do 1º grão, à vista do resultado dos concursos e do exame das provas submittidas à sua consideração ; propor a nomeação dos professores primarios do 2º grão ; dar posse aos professores ;

IV. Conferir o titulo de professor adjunto, à vista dos documentos e das informações que lhe forem ministradas ;

V. Resolver a concessão das gratificações addicionaes a que se refere o art. 19 ;

VI. Propôr a jubilação dos professores, de que trata o art. 19, resolvendo sobre as vantagens que por lei lhes competem ;

VII. Dar ou negar permissão para continuar no magisterio ao professor primario que tiver completado 25 ou 30 annos de serviço ;

VIII. Applicar as penas de suspensão o demissão, a que se refere o art. 63 desta lei e bem assim a que é comminada aos directores e professores particulares pelo art. 65 § 1º ;

IX. Organizar definitivamente os programmas de ensino primario, secundario e normal, assim como as instrucções para exames e os modelos e formularios estatísticos ;

X. Dar os regulamentos de todos os serviços que superintende, com a approvação do Governo ;

XI. Resolver sobre a adopção de todo o material escolar, o approvar ou mandar compôr livros e quaesquer trabalhos adequados ao ensino primario, secundario e normal, favorecendo com premios a publicação de obras de grande merecimento ;

XII. Promover conferencias sobre assumptos de ensino nos termos e condições que julgar mais conducentes ao seu progresso ;

XIII. Dar parecer sobre todas as questões referentes ao ensino, a respeito das quaes queira o Governo ouvir-o ;

XIV. Dar os planos das escolas publicas que se houverem de construir, e fiscalizar a perfeita execução delles ;

XV. Organizar o orçamento annual do serviço da instrucção primaria, secundaria e normal, submittendo-o depois à approvação do Governo ;

XVI. Fiscalizar a administração do fundo escolar.

Art. 56. O secretario da Inspectoria Geral servirá de secretario no conselho director, mas não terá voto nas deliberações da corporação.

Art. 57. A assistencia às sessões do conselho director é obrigatoria, perdendo a gratificação addicional deste cargo os membros, que a ellas faltarem.

Paragrapho unico. No regimento especial do conselho, approvado pelo Governo, se especificará o modo de prover á substituição dos membros desta corporação, nos casos de impedimento breve ou prolongado e nos de vaga.

Art. 58. A inspecção das escolas fica directamente a cargo de sete inspectores escolares de districto nomeados, por decreto do Governo, sobre proposta do inspector geral.

§ 1.º Serão distribuidos para este fim os estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do

Districto Federal em sete districtos perfeitamente delimitados, cada um com seu inspector escolar.

§ 2.º O inspector escolar não poderá accumular outro emprego publico, a não ser cargo de magisterio, que permitta o exacto cumprimento dos seus deveres na inspecção das escolas.

§ 3.º Entre os inspectores escolares, um pelo menos será sempre tirado da classe dos professores primarios do 2º grão, que se houverem distinguido no magisterio por mais de 15 annos; este funcionario, assim promovido, não perderá a gratificação addicional, a que tiver feito jus segundo o disposto no art. 19.

Art. 59. Aos inspectores escolares incumbe particularmente :

I. A visita frequente e a rigorosa inspecção dos estabelecimentos de ensino primario e secundario, abrangendo a parte material, as condições hygienicas da escola e a parte technica do ensino;

II. Cumprir e fazer cumprir fielmente o regimento das escolas;

III. Aconselhar e estimular por todos os meios ao seu alcance a frequencia das crianças de seu districto aos estabelecimentos de educação;

IV. Promover com afan a adopção e generalisação dos melhores methodos de educação physica, intellectual e moral, respeitadas os programmas officiaes;

V. Admoestar e reprehender os professores pelas suas faltas;

VI. Lavrar nos livros competentes o termo de visita às escolas, observando miudamente quanto lhes parecer digno de louvor ou de censura;

VII. Reclamar da Inspectoria Geral as medidas que entenderem conducentes ao bom andamento das escolas;

VIII. Dirigir ao inspector geral um relatorio trimestral, em que deem conta minuciosa da inspecção feita no districto, com as observações que julgarem necessarias. A inobservancia deste preceito importará falta grave;

IX. Ter em dia e perfeita ordem o archivo de sua delegacia.

Art. 60. Mediante proposta motivada do inspector geral, o Governo poderá demittir os inspectores escolares, si não cumprirem fielmente as obrigações do cargo.

Art. 61. A Inspectoria Geral terá para o expediente ordinario da repartição os seguintes funcionarios:

- Um secretario;
- Dous officiaes;
- Seis amanuenses;
- Um archivista;
- Um almoxarife;
- Um porteiro;
- Um continuo;
- Um correio.

Os onze primeiros nomeados por decreto do Governo, e com os direitos de aposentadoria segundo a lei que rege o pessoal da Secretaria de Instrução Pública; os tres ultimos nomeados e demissiveis por portaria do Ministro, sobre proposta do inspector geral.

§ 1.º A Inspectoria terá mais o numero de serventes que for indispensavel, e taes empregados serão de livre nomeação do inspector geral.

§ 2.º Todo o pessoal perceberá os vencimentos consignados na tabella annexa a esta lei, e em regimento especial se determinarão por menor as suas obrigações.

TITULO VIII

Faltas dos professores e directores de estabelecimentos publicos e particulares; penas a que ficam sujeitos

Art. 62. Os professores publicos que faltarem ao cumprimento de seus deveres, infringindo as disposições desta lei ou do regimento escolar, ficam sujeitos ás penas seguintes;

Admoestação;

Reprehensão;

Multa;

Suspensão de exercicio e vencimentos até tres mezes;

Demissão.

Art. 63. As duas primeiras penas serão impostas pelo inspector geral ou pelos inspectores escolares; a multa só pelo inspector geral e as duas ultimas por deliberação do conselho director. Da pena de demissão haverá recurso para o Governo, e esse será interposto dentro do prazo de cinco dias contados da intimação.

Art. 64. As tres primeiras penas serão impostas conforme a gravidade da falta; a suspensão, nos casos de reincidencia, ou de desacato ás autoridades escolares; a demissão, nos casos de crime provado, nos de offensas á moral e quando o professor tenha sido já suspenso tres vezes.

Art. 65. Incorrerão na multa de 200\$ os directores de estabelecimentos particulares de instrução primaria ou secundaria, que infringirem as disposições do art. 1º desta lei.

§ 1.º No caso de reincidencia, e quando os professores e directores offenderem ou consentirem em offensas á moral e bons costumes nos seus estabelecimentos, o conselho director mandará fechar a respectiva aula, escola ou collegio, sem prejuizo de outras penas a que estejam sujeitos os delinquentes.

§ 2.º Quando pela natureza do caso houver necessidade de deliberação prompta a este respeito, o inspector geral deverá sem demora determinar que se feche o estabelecimento, até á decisão do conselho.

Art. 66. A pena de multa imposta ao professor publico não excederá de 50\$, e no regimento das escolas se especificarão os casos em que ella deve ser applicada, assim como a pena de reprehensão.

Art. 67. Os inspectores escolares que faltarem ao cumprimento de seu dever, não observando as disposições desta lei e do regimento das escolas, ou apartando-se por qualquer fôrma da norma de severa moralidade, que compete particularmente às autoridades do ensino, incorrerão, conforme a gravidade da falta, nas penas de:

Admoestação ;
Reprehensão ;
Demissão.

TITULO IX

Disposições transitorias

Art. 68. Será posta em execução, a começar do anno de 1891, a reforma do ensino primario em todas as suas partes.

Art. 69. São creadas no Districto Federal mais 22 escolas primarias do 1º grão, que perfarão o numero de 120, cabendo ao conselho director distribuil-as pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar.

Art. 70. São tambem creadas seis escolas primarias do 2º grão, sendo tres para o sexo masculino e tres para o sexo feminino,—podendo este numero ser augmentado conforme os recursos do orçamento, e à medida que a necessidade dellas se demonstrar. O conselho director indicará as localidades, em que taes escolas devam ser estabelecidas.

Art. 71. Nas localidades em que ainda faltarem escolas publicas do 1º grão, ou em que ellas não bastem à grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrucção gratuitamente a 15 alumnos pobres, pelo menos; esta subvenção será então de 60\$ mensaes, e por alumno, que accrescer aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder.

§ 1.º Para a concessão deste auxilio far-se-ha mister :
requerimento do individuo ao inspector geral ;
prova de haver satisfeito às condições impostas pelo art. 1º desta lei ;

attestação do inspector escolar do districto, com que se prove a frequencia de 15 ou mais alumnos pobres e a ausencia de escola publica nas proximidades.

§ 2.º A escola particular perderá esta subvenção, si deixar de ser frequentada, ou no caso de incorrer o seu director em qualquer das penas instituidas por esta lei.

Art. 72. A titulo de ensaio, o conselho director poderá estabelecer escolas itinerantes nas freguezias suburbanas, convertendo-as porém em escolas primarias do 1º grão fixas, logo que se mantiver em cada uma a frequencia média de 50 alumnos. Deste ensino em escolas itinerantes serão encarregados individuos escolhidos pelo conselho director, o qual preferirá sempre membros do magisterio publico ; só em ultimo caso recorrerá a pessoas a elle estranhas, e ainda assim convem que sejam convenientemente habilitadas.

Os deveres e as vantagens de taes professores, assim como o regimen desses cursos, serão consignados em regulamento especial organizado pelo conselho e approvedo pelo Governo.

Art. 73. Emquanto não houver numero sufficiente de professores habilitados pela Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primarias do 1º grão poderá ser dado pelo conselho director a quaesquer pessoas que, mediante provas de concurso, se mostrem idoneas para o magisterio.

Parapho unico. Nas primeiras nomeações que se succederem á promulgação desta lei serão attendidos os direitos dos antigos adjuntos effectivos pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e dos adjuntos actualmente diplomados pela Escola Normal.

Art. 74. Até poder-se cumprir fielmente o disposto no art. 14, §1º, as vagas de professores adjuntos serão preenchidas interinamente por individuos, que tenham pelo menos habilitação provada em portuguez e arithmetica, maiores de 18 annos, e preferidos sempre os alumnos da Escola Normal, em igualdade de circumstancias.

Parapho unico. Emquanto for insufficiente o numero de professores adjuntos, poderá ser dispensada a rigorosa execução do art. 5º, cabendo, entretanto, ao professor cathedratico tomar as medidas que mais acautelem a boa distribuição do ensino.

Art. 75. Emquanto não existirem diplomados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que deu um curso integral áquelle estabelecimento, as escolas primarias do 2º grão serão dirigidas por pessoas idoneas nomeadas pelo Governo, sobre proposta do conselho director, com auxilio de professores especiais nomeados mediante concurso.

§ 1.º Nestas condições serão privativos de cada escola do 2º grão:

um professor de mathematica ;

e um professor de sciencias physicas e historia natural.

Serão communs a duas escolas do mesmo districto:

um professor de portuguez e calligraphia ;

» » » desenho ;

» » » geographia ;

» » » historia ;

» » » gymnastica ;

» » » francez ;

» » » noções de economia politica ;

» » » musica.

Será commum a duas escolas para o mesmo sexo :

um professor de trabalhos manuaes ;
 uma professora de trabalhos de agulha .

§ 2.º Nas escolas primarias do 2º grão para o sexo masculino regidas por estas disposições transitorias, um dos professores privativos accumulará as funcções de director, percebendo por este trabalho mais a gratificação de 1:000\$ annuaes.

§ 3.º Nas escolas para o sexo feminino a direcção será commettida a senhoras.

§ 4.º Ao cargo de directora compete nestas condições o vencimento de 3:000\$ annuaes, sendo 2:000\$ de ordenado e 1:000\$ de gratificação.

§ 5.º Cada professor de sciencias ou lettras terá o vencimento de 3:000\$ annuaes (2:000\$ de ordenado e 1:000\$ de gratificação) e o de artes o vencimento de 2:400\$ annuaes (1:600\$ de ordenado e 800\$ de gratificação).

Art. 76. Emquanto não houver edificios construidos especialmente para este fim, as escolas primarias do 2º grão funcionarão em predios particulares, que tenham a necessaria capacidade e alugados por conta do Governo.

Art. 77. Os lentes do Gymnasio Nacional, cujas cadeiras ficam eliminadas por esta lei, continuarão a perceber seus vencimentos actuaes, como lentes de cadeiras extinctas, podendo o Governo utilizar seus serviços quando o julgar conveniente.

Art. 78. Emquanto subsistirem dous lentes do Gymnasio para as cadeiras 2ª do sexto anno e 2ª do setimo, cada um delles funcionará no estabelecimento em que presentemente lecciona ; dada porém uma vaga, o outro lente passará a servir cumulativamente no externato e internato, de accordo com o art. 27 desta lei.

Art. 79. E' extincta a classe actual dos substitutos do Instituto Nacional, continuando porém estes funcionarios a perceber seus vencimentos, e ficando sempre ao Governo a faculdade de aproveitar seus serviços, caso o julgue conveniente.

Art. 80. A reforma será posta em execução no Gymnasio Nacional em 1891, accommodando-se os estudos de maneira que dentro de sete annos saia a primeira turma de novos bachareis, sem prejuizo dos actuaes alumnos, os quaes poderão deixar de frequentar as novas cadeiras creadas, seguindo o seu curso pelo antigo regimen, com as seguintes modificações :

Supressão do ensino de italiano, rhetorica, philosophia e historia litteraria.

Art. 81. O certificado de estudos secundarios ou o titulo de bacharel, de accordo com o art. 39 desta lei, só será exigido para a matricula nos cursos superiores no anno de 1896. Até então os preparatorios indispensaveis serão :

Portuguez ;
 Francez ;

ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRÃO

Curso elementar

CLASSE 1ª

Leitura e escripta— Elementos de leitura e escripta simultaneas. Palavras, syllabas, letras, e alphabeto como revisão. Dictado de phrases curtas, cujos elementos tenham sido já aprendidos.

Lingua portugueza — Exercicios oraes, conversações tendo por fim ensinar o alumno a exprimir-se correctamente e a corrigir os seus defeitos de pronuncia.

Arithmetica — Contar, primeiramente pelos processos espontaneos, empregando os dedos, riscas, pedrinhas (calculos), grãos, contas, etc., e depois os rosarios, o contador mecanico, o crivo numeral e o abacus, usada entretanto a terminologia propria da nomenclatura systematica.

Conhecimento pratico das unidades fraccionarias: metade, terça parte, quarta parte, etc., e comparação dessas unidades entre si.

Escrever os algarismos. Exercicios praticos de sommar, diminuir e multiplicar os numeros simples. Exercicio mental de problemas faceis.

Conhecimento pratico do metro, e sua divisão em decimos e centesimos.

Ler e escrever qualquer numero de tres algarismos.

Conhecimento pratico da moeda-papel até ás notas de 100\$000.

Geometria — Conhecimento da esphera, do hemispherio e do circulo; do cone; da pyramide triangular e do triangulo; da pyramide quadrangular, do quadrilatero e de suas variedades; do cylindro; do prisma; do parallelepipedo, do cubo. Comparação do cone com o cylindro e exprimir a sua differença.

Das linhas rectas, quebradas, curvas, mixtas e seu traçado. Conhecimento das tres posições de uma recta em relação a outra, o seu traçado. Linhas parallelas, convergentes, perpendiculares, verticaes e horizontaes.

Conhecimento do angulo e de suas especies.

Lições de cousas — Os cinco sentidos e sua cultura, especialmente da visão e da audição. Objectos que affectam os sentidos. Côres, fôrmas, sons, timbres, vozes, sabor e outras qualidades dos objectos.

Estados dos corpos. Designar substancias solidas e liquidas, e algumas de suas qualidades.

Distinguir os objectos naturaes dos artificiaes. Materias primas, sua divisão em mineraes, vegetaes e animaes; exemplos.

Productos industriaes mais communs.
 Diversidade de fôrma dos animaes : Mammiferos, aves, reptis e peixes. Animaes domesticos e ferozes.
 Noções elementares do corpo humano.

Geographia — Os pontos cardeaes.

Determinar os pontos onde nasce o sol e onde se põe. Indicar os pontos cardeaes em relação à sala da classe.

Topographia do districto escolar, com designação de seus limites, ruas que nelle existem, e seus edificios notaveis.

Conhecer nos mappas a situação da Capital Federal, do Estado do Rio de Janeiro e dos Estados limitrophes. Limites da Capital Federal. Estradas de ferro que della partem, designando as suas direcções.

Explicação dos termos geographicos e preparação para o estudo da geographia geral pelo methodo descriptivo.

Idéa da terra, sua fôrma, extensão e suas grandes divisões.

Historia patria — Pequenas narrativas de historia patria e narrativas de viagens, com o auxilio de estampas.

Explicação de alguns factos historicos capitaes, por meio de biographias de : Christovão Colombo, Pedro Alvares Cabral, José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifacio de Andrada e Silva, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, generalissimo Manuel Deodoro da Fonseca.

Instrucção moral e civica — Narrativa de anedotas, fabulas, contos e proverbios que tenham tendencia moral.

Fazer sentir constantemente aos alumnos, por experiencia directa, a grandeza das leis moraes.

Noções de agronomia — Conhecimento dos mais communs instrumentos, e seu emprego: pá, enxada, ancinho, sacho, fouce, alfange, gadanha, etc.

Noções summarias e praticas sobre a cultura das plantas de horta e jardim.

Qualidades dos terrenos.

Principaes arvores fructiferas do Brazil.

Animaes que prestam serviço à agricultura.

Desenho — Linhas rectas e suas combinações representadas na lousa, e depois no papel a lapis preto e de côres. Reproducção de objectos usuaes.

Musica — Canticos escolares aprendidos de outiva.

Gymnastica — Movimentos preliminares : alinhamento por altura, numerar-se, tomar distancias, cerrar fileiras, descanso, firmes, meia volta à direita e à esquerda, marcha em varias direcções.

Exercicios graduados de gymnastica : movimentos e flexões de braços, pernas, tronco e cabeça.

Corrida e saltos apropriados à idade.

Jogos infantis.

Trabalhos manuaes — Trabalhos de papel. — Dobrado: figuras geometricas, ornatos, objectos simples. Recorte: figuras geometricas, ornatos, etc. Tecidos: desenhos, trabalhos com fitas; alphabeto, algarismos.

Cartonagem — Recôrte em fórma de solidos geometricos.

Trabalhos para meninas — Exercicios frœbelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem.

CLASSE 2ª

Leitura e escripta — Exercicios graduados de leitura e escripta simultaneas. Dictado de phrases progressivamente mais difficeis.

Ensaio de leitura corrente em prosa, com a explicação dos vocabulos.

Lingua portugueza — Decomposição de toda a sorte de palavras em sons e em letras. Distinguir as palavras simples das compostas.

Noção pratica das idéas de masculino e feminino, singular e plural.

Idéa do substantivo, do adjectivo e do verbo, por meio de exemplos numerosos; phrases em que entrem o substantivo, o adjectivo e o verbo. Applicar verbos a um sujeito dado e vice-versa.

Primeiros exercicios de conjugação oral em proposições completas.

Escrepta, por dictado, do texto de leitura corrente.

Arithmetica — Ler e escrever numeros compostos até seis algarismos, empregando os processos primitivos e o systematico. Idéa clara da unidade, dezena e centena de milhar. Valor das maiuseulas usadas como algarismos romanos. Exercicios das quatro operações, sempre sob o ponto de vista concreto. Calculo mental.

Termos da fracção e sua significação. Ler e escrever fracções decimaes até cinco algarismos.

Da semana; do mez; do anno; do dia em horas e minutos.

Conhecimento pratico das moedas nacionaes. Medidas metricas.

Geometria — Linhas e espaços do circulo. Diferença entre circulo e circumferencia.

Revisão dos angulos. Nomenclatura das figuras planas polygonaes pelo numero de seus lados; distinguir as regulares das irregulares.

Conhecimento pratico dos solidos geometricos.

Calcular a superficie de um rectangulo, de um parallelogrammo e de um triangulo rectilineo.

Historia natural — Revisão das noções do corpo humano.

Conhecimento dos animaes, vegetaes e mineraes mais vulgares, e sua utilidade. Animaes: boi; cavallo; burro; carneiro; porco;

cão ; gato ; gallinha e outras aves domesticas ; passaros ; che-
lonios ; peixes. Vegetaes : arvores fructiferas ; bananeira ; pal-
meiras ; legumes. Mineraes : granitos ; argillas ; carvão de pedra.

Conhecimento das substancias alimentares : carnes ; pão ; café ;
chocolate ; mate ; chá ; leite ; manteiga ; queijos ; assucar ; le-
gumes ; batatas ; vinho ; aguardente.

Geographia — Conhecimento geral e gradual dos 21 Estados
(pelo mappa), qual a sua situação e seus productos principaes.

Idéa do relevo do solo brasileiro, das grandes bacias fluviaes e
dos portos. Viagens da Capital para cada Estado. Principaes
vias ferreas e linhas de navegação no Brazil.

Revisão da geographia geral e sua amplificação gradual : o
globo terrestre, continentes e oceanos, principaes paizes do
mundo.

Idéa da representação cartographica, elementos de leitura
das cartas e plantas.

Historia patria — Narrativas simples e sem auxilio de livro,
de episodios da historia patria. Biographias de Manuel da No-
brega, Nicolau Durand de Villegaignon, André Vidal de Negrei-
ros, João Fernandes Vieira, Calabar, P. Antonio Vieira, Bartho-
lomeu Bueno, Claudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto,
Thomaz Antonio Gonzaga, Alexandre Rodrigues Ferreira, Fr.
J. Marianno da Conceição Velloso, José da Silva Lisboa (Visconde
de Cayrú), Martim Francisco de Andrada, Antonio Carlos, Eva-
risto Xavier da Veiga, Diogo Antonio Feijó, general Osorio e
Visconde do Rio Branco.

Instrução moral e civica — Conversações e leituras moraes.
Exemplificação comparativa da generosidade e do egoismo, da
economia e da avareza, da actividade e da preguiça, da mode-
ração e da ira, do amor e do odio, da benevolencia e da inveja, da
sinceridade e da hypocrisia, dos prazeres e das dores (physicas e
moraes), dos bens e males (falsos e verdadeiros).

Noções de agronomia — Emprego dos instrumentos agricolas :
arado, grade, rodo, capinador, destocador, semeador, etc.

Aduos e seu emprego. Estrumes animaes e vegetaes.

Continuação da cultura das plantas de horta e jardim, e cul-
tura de pomar.

Cultura de cereaes: milho, arroz, etc., suas variedades.

Tracto dos animaes uteis á agricultura.

Desenho — Traçado de linhas rectas e sua divisão em partes
iguales.

Reproducção e avaliação dos angulos. Problemas simples de
construcção de linhas, angulos, triangulos e quadrilateros, e de
construcção de linhas no circulo.

Reproducção graduada de objectos usuaes.

Musica — Canticos. Conhecimento e leitura das notas.

Gymnastica — Exercicios gymnasticos e continuação dos pre-
liminares de evoluções. Jogos.

Trabalhos manuaes—Cartonagem: caixas, estojos, carteiras, etc., revestidos de desenhos coloridos e tecidos; ornamentação destes objectos.

Modelagem — Solidos geometricos, ornatos simples.

Moldagem — Reprodução dos melhores trabalhos modelados; objectos simples.

Trabalhos para meninas — Continuação do programma precedente. Recôrte de papel. Cartonagem simples.

Tricot em lã.

Curso médio

CLASSE 1ª

Leitura — Leitura corrente de prosa, observando cuidadosamente a pontuação, e com explicação dos vocabulos. Conhecimento de todos os signaes orthographicos.

Lingua portugueza — Revisão e amplificação do programma precedente.

Idéa da proposição simples, e decomposição della em seus termos essenciaes.

Exercicios oraes : exercicios de pronuncia e elocução. Reprodução de narrativas; recitação de pequenas fabulas e poesias escolhidas.

Exercicios escriptos : dictados graduados de orthographia. Redacção facil com elementos dados. Primeiros ensaios de invenção.

Aritmetica — Revisão do programma anterior. Ler e escrever numeros compostos de mais de seis algarismos.

Systema de numeração romana.

Conhecimento do quadrado, cubo, raiz quadrada e raiz cubica.

Systema-metrico completo.

Conhecimento pratico das principaes moedas estrangeiras.

Problemas concretos. Calculo mental.

Geometria — Definir e traçar á mão linhas, angulos e figuras planas polygonaes.

Classificação dos triangulos e quadrilateros.

Medida do trapezio. Conhecimento e uso do transferidor.

Historia natural — O homem. Descripção do corpo humano e idéa das principaes funcções da vida.

Conhecimento geral dos grandes divisões do reino animal e do vegetal, pela observação de alguns typos escolhidos.

Continuação do estudo dos animaes, vegetaes e mineraes uteis.

Animaes : insectos, com particularidade as abelhas e o bicho da seda; camarões; lagostas; ostra; marisco; caramujo; polvo; parasitas; coraes.

Vegetaes : seringueira ; cafeeiro ; canna de assucar ; cacaozeiro ; algodoeiro ; paineira ; mamona ; anileiro ; bambus e taquaras. Milho. Arroz.

Mineraes : ferro ; cobre ; prata ; ouro ; pedras preciosas ; kaolim.

Objectos do vestuario : algodão ; linho ; lan ; seda ; couros ; borracha ; osso ; marfim, etc.

Materiaes de construcção : granito ; argilla ; cal ; marmores ; cimento ; madeiras.

Organização de pequenas collecções feitas pelos alumnos.

Geographia — Revisão do programma anterior. *Geographia physica* dos Estados Unidos do Brazil, sem pormenores que faticuem inutilmente a memoria.

Conhecimento geral da *geographia physica* da terra.

Uso dos mapps e globos. Exercicios de *cartographia*.

Historia patria — Periodo de 1500 a 1580.

Exposição dos factos principaes feita pelo professor, e que o alumno deverá reproduzir sem decorar servilmente e sem auxilio de qualquer livro.

Instrucção moral e civica — Conversação e leituras moraes.

Exercicios tendentes a pôr a moral em acção na propria classe: 1º, pela observação individual dos caracteres ; 2º, pela applicação intelligente da disciplina escolar como meio educativo ; 3º, pelo incessante appello para o sentimento e para o juizo do proprio alumno ; 4º, pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras ; 5º, pelo ensinamento tirado dos factos observados pelo proprio alumno ; 6º, pelas sãs emoções moraes.

Noções de agronomia — Emprego de instrumentos agricolas (revisão e continuação do programma anterior). Debulhador, corta-raizes, corta-palhas, desilibrador, ventilador, etc.

Instrumentos de transporte. Motores : animaes, vento, agua, vapor.

Revisão do estudo dos terrenos. Estrumes animaes, vegetaes, mineraes e mixtos. Estrumeiras e vantagens de sua installação.

Cultura de leguminosas: feijão, fava, ervilha, guando, etc.

Cultura da mandioca, do inhame, do cará, da batata doce. Do mamono e do amendoim.

Continuação da cultura das plantas de horta, jardim e pomar.

Criação de aves domesticas.

Desenho — Principios de desenho de ornato. Circunferencias ; polygonos regulares, rosaceas estrelladas. Curvas geometricas usuaes ; curvas tiradas do reino vegetal. Caules, folhas, flores.

Primeiros exercicios com regua, compasso, esquadro e transferidor.

Musica — Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercicios de solfejo. Canticos.

Gymnastica — Continuação dos exercicios.

Evoluções e jogos.

Historia patria — Revisão do primeiro periodo. Periodo de 1580 a 1654 (exposição dos factos principaes, e sem auxilio do livro).

Instrucção moral e civica — Continuação do programma precedente.

Noções de agronomia — Idéa do arroteamento, derrubada, queimada e destocamento. Saneamento dos terrenos, drenagem, irrigação. Seus processos e vantagens. O amanho da terra.

Gradagem, rolagem. Sementeiras. Transplantação. Capina, monda, abacellamento. Colheita e conservação dos productos.

Cultura de plantas textis: algodão, ramie, etc. De plantas tinctoriaes: anil, urucú, etc. De plantas forrageiras: alfafa, trevo, theosinto, etc.

Continuação da cultura de horta, jardim e pomar.

Criação do cavallo, do boi e da vacca, do porco, do carneiro, etc.

Desenho — Continuação do estudo das curvas regulares; curvas ellipticas, espiraes, volutas.

Representação geometrica a traço, e representação perspectiva, sombreada, de solidos geometricos e de objectos usuaes.

Desenho graduado de ornatos em relevo.

Cópia de gesso representando ornatos planos.

Musica — Revisão. Exercicio graduado de solfejo. Canticos.

Gymnastica — Continuação dos exercicios e das evoluções militares. Jogos.

Trabalhos manuaes — Continuação do programma precedente.

Trabalhos de agulha — Posponto; bainha; serzido; remendos.

Costura simples. (lenços, guardanapos, toalhas, lençoes, aventaes, etc.)

Curso superior

CLASSE 1ª

Leitura — Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocabulos.

Lingua portugueza — Revisão do programma anterior.

Estudo das preposições. Concordancia dos tempos.

Exercicios oraes: exercicios de elocução. Resumos de leituras, lições; narrativas de passeios, festas, etc. Recitação expressiva de dialogos e scenas tiradas de autores classicos.

Exercicios escriptos: dictados tirados dos classicos e sem difficuldades grammaticaes. Resumo de leituras e lições.

Composição.

Arithmetica — Revisão da materia estudada; operações sobre as fracções ordinarias e decimaes.

Numeros primos ; crivo de Eratosthenes. Principaes caracteres da divisibilidade dos numeros escriptos no systema decimal.

Principios da decomposição dos numeros em seus factores primos. Maximo commum divisor, empregando em primeiro logar as linhas rectas.

Problemas. Calculo mental.

Geometria — Polygonos inscriptos e circumscriptos ao circulo. Noções da ellipse e do seu traçado.

Revisão da geometria plana. Angulos solidos, diedros e polyedros.

Historia natural e noções de physica e chimica — Revisão do programma anterior, com desenvolvimento.

Classificação dos animaes e vegetaes.

Continuação do estudo anatomico da planta e noções de physiologia vegetal.

Herborizações e organização de collecções de historia natural feitas pelos alumnos.

Primeiras noções de physica. Peso, alavancas, balanças, equilibrio dos liquidos, vasos communicantes, siphão. Pressão atmospherica. Noções elementares, acompanhadas de experiencias simples, do calor, da luz, da electricidade e do magnetismo.

Primeiras noções de chimica. Idéa dos corpos simples e compostos. Principaes metalloides e metaes. Demonstrações experimentaes simples.

Geographia — Revisão do estudo da America, sua geographia politica e economica, e particularmente do Brazil.

Noções de geographia politica e economica da Europa ; relações commerciaes daquelle continente com o Brazil. Viagens.

Noções de cosmographia—Descripção simples dos astros principaes: sol, lua, estrellas, planetas e cometas.

Historia patria— Revisão dos programmas anteriores. Periodo de 1654 a 1808. (Exposição dos factos principaes.)

Instrucção moral e civica — Deveres do homem para consigo mesmo. Hygiene physica e moral.

A familia : deveres dos paes e dos filhos, dos amos e dos criados.

A sociedade: justiça ; solidariedade e fraternidade humana. Applicações : respeito da vida, da liberdade humana, da propriedade, da honra e da reputação alheia.

A patria: deveres e direitos do cidadão.

Noções de agronomia — Importancia da agricultura. Descripção e uso dos instrumentos aratorios mais aperfeçoados.

Revisão do estudo dos terrenos, com desenvolvimento, e bem assim dos adubos e sua composição.

Acção dos agentes atmosphericos sobre o desenvolvimento das plantas uteis : do calor, do frio, da humidade, da luz e da sombra, do orvalho, da geada, das chuvas e trovoadas.

Mattas e sua influencia sobre o clima.

Cultura de plantas industriaes : café, canna de assucar, cacão, fumo, videira.

Zootecnia. Idéa de seu valor, e do melhoramento das raças. Continuação do estudo dos animaes domesticos.

Desenho — Elementos de perspectiva. Desenho de ornato em baixo relevo, cujos elementos procedem de fôrmas vivas: folhas, flores ornamentaes, etc.

Noções elementares das ordens de architectura, e seu desenho respectivo : pedestaes, bases, fustes de columnas, capiteis, cornijas, etc.

Musica — Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercicios de solfejo. Dictados. Canticos a unisono e em côro.

Gymnastica — Continuação dos exercicios. Equilibrio, carreira, salto. Evoluções militares. Jogos.

Trabalhos manuaes — Trabalhos de madeira. Esboço dos contornos de objectos que se tem de executar; construcção destes objectos. Torneados : maçanetas, rolos, cabos de instrumentos. Recôrtes: molduras, caixas, etc.

Conhecimento e uso dos principaes utensis empregados no trabalho do ferro.

Trabalhos de agulha— Tricot e crochet.

Trabalhos de marca.

Franzidos : picados, botoeiras, etc.

Noções de côrte e fabrico de vestidos simples e faccis.

CLASSE 2^a

Leitura — Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocabulos.

Lingua portugueza — Revisão geral da grammatica, com definições. Noções de etymologia e derivação.

Exercicios oraes : ultimos exercicios de elocução. Resumo de leituras, lições, narrativas.

Recitação expressiva e decorada de trechos escolhidos em prosa e verso tirados dos classicos e de autores brasileiros de nota.

Exercicios escriptos : dictados, exercicios de analyse, composição.

Arithmetica — Noções sobre os numeros complexos e suas operações.

Regra de tres e suas applicações, pelo methodo de redução à unidade.

Revisão geral. Problemas. Calculo mental. Noções de escripturação mercantil.

Geometria — Quadratura e eubatura dos polyedros e dos tres corpos redondos.

Revisão geral.

Noções praticas de topographia e conhecimento dos instrumentos empregados nos trabalhos de campo correspondentes.

Historia natural e noções de physica e chimica — Revisão da classificação animal e vegetal. Idéa da classificação dos mineraes. Composição da crosta terrestre : rochas, terrenos, fosseis mais importantes.

Desenvolvimento das noções elementares de physica : conhecimento e uso dos areometros, barometros, manometros, hygrometros e thermometros. Ensaio de observação meteorologica com os instrumentos existentes na escola, e com o auxilio das taboas de redução.

Espelhos. Lentes. Prismas. Pilhas. Luz electrica. Telegrapho. Telephonio. Iman. Bussola.

Desenvolvimento das noções elementares de chimica : acidos sulfurico, azotico, chlorhydrico ; alguns de seus saes mais importantes. Potassa, soda, cal, ammonia. Ligas metallicas. Gaz de iluminação. Amido. Assucar. Alcool. Acido acetico. Corpos graxos.

Organização de colleções feitas pelos alumnos.

Geographia — Revisão geral da geographia physica, politica e economica, e particularmente do Brazil. Viagens.

Noções de cosmographia : amplificação do programma precedente, noção das leis que regem o movimento dos astros ; phases da lua ; eclipses. Systema geral do mundo. Explicação do dia, da noite e das estações.

Historia patria — Periodo de 1808 a 1890, e revisão geral. Idéa das origens da humanidade : idades da pedra, do bronze e do ferro, emigrações das raças.

Instrucção moral e civica — Desenvolvimento do programma precedente.

Noções de agronomia — Molestia e inimigos das plantas cultivadas. Principaes industrias ruraes : fabrico do assucar, da aguardente, da manteiga, do queijo, etc. Preparação do algodão, e conhecimento das machinas mais empregadas neste fabrico. Conhecimento das plantas damninhas. Dos insectos uteis e dos nocivos à agricultura. Dos passaros. Idéa da cultura intensiva e extensiva.

Continuação da cultura de plantas industriaes. Criação de abelhas e do bicho da seda.

Desenho — Continuação do desenho de ornato. Desenho de figura. Desenho de machinas simples. Exercicios de desenho topographico.

Musica — Desenvolvimento do programma precedente. Solfejos graduados. Dictados. Córos.

Gymnastica — Exercicios ; evoluções militares. Manejo de armas de fogo apropriadas ao uso das escolas. Jogos.

Trabalhos manuaes — Desenvolvimento do programma precedente. Exercicios de lima e torno para ferro.

Trabalhos de agulha — Córte e fabrico de roupas simples : enxoval de criança, roupas de homem e de mulher.

Bordados.

ESCOLA PRIMARIA DO 2º GRÁO

CLASSE 1ª

Calligraphia — Cursivo, gothico e bastardo. Escripta commercial : 3 horas por semana.

Portuguez — Revisão da grammatica. Exercicios graduados de redacção : descripção, narrativas, cartas, etc. Exercicios de leitura expressiva, leitura de manuscriptos e recitação : 3 horas.

Arithmetica e noções de algebra — Noções preliminares da arithmetica systematica. Theoria geral da numeracão. Theoria das seis operações fundamentaes, primeiro em relação aos numeros inteiros e depois em relação às fracções ordinarias e decimales.

Noções das progressões por differença e por quociente. Theoria elementar dos logarithmos e uso das taboas. Arithmetica social: juros simples e compostos ; capitalisação, amortizações, etc.

Exercicios variados.

Algebra, limitada às noções elementares das quatro primeiras operações e à resolução das equações e problemas do 1º gráo a uma ou mais incognitas, e do 2º gráo a uma só incognita : 6 horas.

Desenho — Continuação dos exercicios da escola do 1º gráo.

Desenho de ornato puramente geometrico. Folhas, flores e fructos : 3 horas.

Musica — Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Córos : 3 horas.

Gymnastica — Exercicios com aparelhos. Evoluções militares e manejo de armas : 3 horas.

Trabalhos manuaes — Trabalho em madeira e conhecimento das madeiras brazileiras mais empregadas na industria. Serrar, perfurar, aplainar, ajustar, torneiar : 3 horas.

Trabalhos de agulha — Côte, costura e bordado de roupas brancas: camisas, corpinhos, calças, saias e paletots.
Serzido artistico em linho e algodão.

CLASSE 2ª

Calligraphia — Escripta commercial : 1 hora.

Portuguez — Analyse. Exercicios de redacção e invenção. Noções de litteratura nacional : 2 horas.

Geometria e trigonometria — Geometria elementar plana e no espaço (curso completo). Trigonometria rectilinea completa : 5 horas.

Physica e chimica — Elementos.

Barologia — Peso ; fio a prumo ; balanças ; alavancas.

Hydrostatica — Pressão dos liquidos ; prensa hydraulica ; equilibrio dos liquidos ; vasos communicantes ; repuxos, etc. ; densidade ; areometros ; nivel.

Pneumatica — Pressão atmospherica ; barometros e sua construcção ; baroscopio ; aerostatos ; manometros ; machina pneumatica. Applicações de ar comprimido ; espingarda a ar ; telegrapho pneumatico ; escaphandro.

Hydrodynamica — Noções geraes ; bombas ; siphão.

Acustica — Som e sua propagação ; echo ; phonographo ; diapação, cordas vibrantes ; escala musical.

Optica — Luz e sua propagação ; espelhos ; prismas ; lentes ; espectro solar ; microscopio ; telescopio ; idéa geral da photographia.

Thermologia — Temperatura ; thermometros e sua construcção ; efeitos do calor ; mudança de estado dos corpos ; gelo e seu fabrico ; alambiques ; hygrometros ; noções de machinas a vapor.

Electrologia — Electricidade estatica : pendulo electrico ; machinas electricas. Electricidade dinamica : pilhas ; electro-magnetismo ; iluminação electrica ; telegrapho ; telephonio. Magnetismo ; imans ; bussola.

Observações meteorologicas. Observações simples.

Chimica mineral — Corpos simples e compostos ; nomenclatura.

Metalloides e seus derivados — Hydrogenio ; oxygenio ; agua ; azoto ; ar atmospherico ; acido azotico ; ammonia ; chloro e acido chlorhydrico ; enxofre ; acido sulphydrico ; anhydrido sulfuroso ; acido sulfurico ; phosphoro ; arsenico ; carbono ; anhydrido carbonico.

Metaes, oxydos, ligas e saes — Potassa ; soda ; cal ; chlorureto de sodio ; azotato de potassio ; alumen. Ferro ; aço ; zinco ; nickel ; estanho ; chumbo ; cobre ; bronze ; mercurio ; prata ; ouro ; platina.

Chimica organica — Idéa geral dos compostos organicos. Carburatos de hydrogenio ; alcool ; ether ; acido acetico ; glycerina ; corpos gordurosos naturaes ; sabões ; assucares ; fermentação e bebidas fermentadas ; amido ; materias albuminoides : 6 horas.

Geographia — Geographia physica da Europa, Asia, Africa, Oceania e America. Geographia physica do Brazil em particular : 3 horas.

Desenho — Desenho do natural. Ordens architectonicas. Aguadas. 2 horas.

Musica — Solfejos. Córos. Dictados : 1 hora.

Gymnastica — Exercicios com aparelhos. Evoluções militares. Manejo de armas. Esgrima de espada e florete : 2 horas.

Trabalhos manuaes (para o sexo masculino) — Trabalho em madeira (continuação do programma precedente). Trabalho em ferro. Exercicios de lima e torno : 2 horas.

Trabalhos de agulha — Córte e costura, enfeite por figurinos, de roupa de senhora e de criança.

Serzido em lan e seda.

Concerto de filô e rendas. Preparo dos estofos ; reprodução modificação de desenhos.

Diversos processos de esterzido.

Uso da machina de costura movida a mão.

CLASSE 3ª

Francez — Noções de grammatica franceza e exercicios de traducção faceis : 3 horas.

Geographia — Geographia politica e economica da Europa, Asia, Africa, Oceania e America, e suas relações com o Brazil em particular. Geographia politica do Brazil.

Estados ; divisões administrativas. Zonas de cultura ; productos industriaes ; vias de communicação.

Noções de cosmographia : 2 horas.

Historia — Idéa do homem prehistorico. Primeiras civilizações ; o Oriente ; resumo da historia da civilização grega e romana. Queda do imperio romano e suas causas.

Invasão dos barbaros. Constituição das nacionalidades europeas. Cruzadas. Feudalismo. Os Estados modernos : idéa geral de sua historia e civilização.

Historia dos principaes Estados americanos em seus lineamentos geraes.

Historia do Brazil (1500 a 1890) ; traços geraes : 5 horas.

Historia natural — Noções anatomo-physiologicas sobre o homem. Classificação zoologica. As especies mais uteis das ordens animaes.

Noções de organographia e physiologia vegetal. Classificação botanica. Plantas mais uteis e vulgares, particularmente do Brazil.

Mineralogia elementar. Crystallographia. Classificação mineralogica, e especies mineraes mais uteis, particularmente do Brazil.

Noções de geologia. Phenomenos actuaes. Rochas. Terrenos. Fosseis (de modo succinto) : 5 horas.

Economia politica e direito patrio (noções) — Elementos de economia politica. Produção da riqueza. Materia prima. Trabalho. Produção. Consumo. Economia. Capital. Moeda. Credito. Bancos. Impostos. Orçamento.

Organização politica, administrativa, judicial e economica do Brazil. Elementos de direito civil : a familia, o estado, o regimen de bens, heranças, etc. Elementos de direito commercial : sociedades commerciaes, cambio, letra, carta de ordens, cheque, etc. : 3 horas.

Desenho — Desenho de paisagem. Desenho de machinas simples. Desenho topographico : 2 horas.

Gymnastica — Exercicios com apparatus. Evoluções militares. Manejo de armas.

Esgrima de espada, florete e baioneta. Exercicios de tiro ao alvo : 2 horas.

Trabalhos manuaes — Trabalho em ferro : limar, martelar, forjar, soldar, perfurar, torneiar, ajustar. Desenho de pequenos objectos e execução delles : 2 horas.

Trabalhos de agulha—Obras de phantasia, inclusive o macramé.

Fabrico de espartilhos, flores e de toucados ou chapéos para senhora.— *Benjamin Constant*.

ANEXO B:

DECRETO N. 19.890 — DE 18 DE ABRIL DE 1934

Dispõe sobre a organização do ensino secundário

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, decreta:

TÍTULO I

ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Das cursos

Art. 1.º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2.º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3.º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1.ª série: Português — Francês — História da civilização — Geografia — Matemática — Ciências físicas e naturais — Desenho — Música (canto orfeônico).

2.ª série: Português — Francês — Inglês — História da civilização — Geografia — Matemática — Ciências físicas e naturais — Desenho — Música (canto orfeônico).

3.ª série: Português — Francês — Inglês — História da civilização — Geografia — Matemática — Física — Química — História natural — Desenho — Música (canto orfeônico).

4.ª série: Português — Francês — Inglês — Latim — Alemão (facultativo) — História da civilização — Geografia — Matemática — Física — Química — História Natural — Desenho.

5.ª série: Português — Latim — Alemão (facultativo) — História da civilização — Geografia — Matemática — Física — Química — História natural — Desenho.

Art. 4.º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Art. 5.º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:

1.ª série: Latim — Literatura — História da civilização — Noções de Economia e Estatística — Biologia geral — Psicologia e Lógica.

2.ª série: Latim — Literatura — Geografia — Higiene — Sociologia — História da Filosofia.

Art. 6.º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:

1.ª série: Alemão ou Inglês — Matemática — Física — Química — História Natural — Psicologia e Lógica.

2.ª série: — Alemão ou Inglês — Física — Química — História natural — Sociologia.

Art. 7.º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1.ª série: Matemática — Física — Química — História natural — Geofísica e Cosmografia — Psicologia e Lógica.

2.ª série: Matemática — Física — Química — História natural — Sociologia — Desenho.

Art. 8.º O regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos.

Art. 9.º Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes.

Art. 10. Os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

Art. 11. Os programas serão organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a matéria nele contida.

Art. 12. O ensino do curso complementar poderá ser ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e nos estabelecimentos sob o regime de inspeção.

§ 1.º Enquanto não houver número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com exercício no magistério em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção oficial, serão mantidos, anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados, os cursos complementares respectivos.

§ 2.º Os programas de ensino destes cursos, organizados e expedidos nos termos do art. 10, serão idênticos aos do Colégio Pedro II.

Art. 13. Para a regência das matérias no curso complementar, lecionadas em curso anexo a qualquer instituto superior, terão preferência, de acordo com suas habilitações, professores e docentes livres do mesmo, anualmente designados pelo respectivo conselho técnico-administrativo.

§ 1.º Nos institutos oficiais de ensino superior, a remuneração devida aos docentes pela regência de matérias do curso complementar correrá por conta da renda do mesmo curso e, eventualmente, por conta da renda dos referidos institutos.

§ 2.º Esta remuneração não será inferior à gratificação nem superior ao ordenado de catedrático.

CAPÍTULO II

Do corpo docente do Colégio Pedro II

Art. 14. O corpo docente do Colégio Pedro II será constituído por professores catedráticos e auxiliares de ensino.

Art. 15. Os professores catedráticos do Colégio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal, e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras mediante concurso de provas e títulos.

Parágrafo único. O concurso, de que trata este artigo, será realizado de acordo com instruções oportunamente expedidas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 16. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o cargo de professor no Colégio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a esco-

lha dos catedráticos dos institutos de ensino superior, devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da comissão examinadora estranhos à Congregação.

Art. 17. O professor será nomeado por 10 anos, findos os quais, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso a que só poderão concorrer, além dele, professores de outros estabelecimentos de ensino secundário, cuja nomeação também tenha sido feita mediante concurso.

§ 1.º O julgamento deste concurso será feito por uma comissão, escolhida nos termos do artigo anterior, e constará da apreciação de publicações originais ou didáticas e quaisquer outros trabalhos científicos ou literários apresentados pelos candidatos.

§ 2.º Não sendo candidato à recondução o professor cujo mandato termina, o concurso será de títulos e provas e se processará nos termos do artigo anterior.

CAPÍTULO III

Da admissão ao curso secundário

Art. 18. O candidato à matrícula na 1.ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1.º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mês, mediante requerimento firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.

§ 3.º O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variólica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Art. 19. O candidato a exame de admissão provará ter a idade mínima de 11 anos.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento se destinar à educação de rapazes e o regime for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 anos.

Art. 20. Não será permitida inscrição para exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino secundário, sendo nulos os exames realizados com transgressão deste dispositivo.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Parágrafo único. A banca examinadora será constituída, no Colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do distrito.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais.

Art. 23. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instruções que regulem o processo e julgamento dessas provas.

CAPÍTULO IV

Do regime escolar

Art. 24. A matrícula no curso secundário será processada de 1 a 14 de março.

Art. 25. O requerimento de matrícula virá instruído com os seguintes documentos:

a) certificado de habilitação no exame de admissão, para a matrícula na 1.^a série ou certificado de habilitação na série anterior, para a matrícula nas demais séries;

b) atestado de sanidade;

c) recibo de pagamento da taxa de matrícula.

Art. 26. É permitida a transferência de alunos de uns para outros estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou sob regime de inspeção permanente ou preliminar.

§ 1.^o Só se efetuará transferência de alunos no período de férias.

§ 2.^o A transferência se fará mediante guia expedida pelo estabelecimento de ensino em que esteja matriculado o aluno, e da qual constará minuciosa informação sobre sua vida escolar.

§ 3.^o Pela guia de transferência que expedir cobrará o estabelecimento uma taxa fixa, determinada pelo Departamento Nacional do Ensino.

Art. 27. Será permitida, no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados, a matrícula de alunos transferidos de estabelecimentos estrangeiros de ensino, se ficar oficialmente comprovado que os certificados exibidos são válidos para a matrícula em cursos oficiais de ensino superior do país em que foram expedidos.

§ 1.^o Os certificados de que trata este artigo deverão estar autenticados pela competente autoridade consular brasileira ou pelo representante diplomático do país em que estiver situado o instituto de ensino cursado pelo candidato.

§ 2.^o Aceita a transferência, será o candidato classificado na série do curso secundário correspondente à que tenha cursado no estrangeiro, submetendo-se, em época legal e pagas as devidas taxas, a exame das matérias de que não possua certificados de habilitação e exigidas para sua adaptação ao curso secundário brasileiro.

Art. 28. O candidato à matrícula em instituto superior de ensino, que apresentar certificado de terminação de curso ginasial feito no estrangeiro, nas condições do artigo anterior, submeter-se-á no Colégio Pedro II, ou nos Estados, em estabelecimento oficial de ensino secundário, na época legal e pagas as devidas taxas, aos exames de Português, Corografia do Brasil e História do Brasil e das matérias do curso complementar, referentes ao instituto superior em que pretenda ingresso e que, pelos programas da escola frequentada pelo candidato, não tenham sido estudadas com o desenvolvimento exigido.

Art. 29. O ano letivo começará em 15 de março e terminará em 30 de novembro, não podendo haver modificação dessas datas senão por motivo de força maior, mediante autorização do Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 30. Além dos meses de janeiro e fevereiro será considerada de férias escolares a segunda quinzena do mês de junho.

Art. 31. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra.

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música.

Art. 33. Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

Art. 34. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez.

Art. 35. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina, pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou a trabalhos práticos.

§ 1.º A média das notas atribuídas durante o mês servirá para o cômputo da média anual que constituirá a nota final de trabalhos escolares.

§ 2.º A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero.

Art. 36. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais.

§ 1.º As provas parciais não serão assinadas, mas recolhidas de modo a que possam ser posteriormente identificados os respectivos autores.

§ 2.º As provas assinadas terão a nota zero.

§ 3.º O aluno que não comparecer a qualquer prova parcial, seja qual for o motivo, terá a nota zero.

Art. 37. As provas parciais, depois de julgadas pelos professores e inspetores, serão encerradas, por disciplina e série, em envólucro que será lacrado e rubricado pelo respectivo inspetor e por um representante do estabelecimento de ensino.

§ 1.º Só depois de concluído este processo, será feita a identificação dos autores das provas, organizando-se ao mesmo tempo, para remessa ao Departamento Nacional do Ensino, a relação dos nomes dos alunos e das notas a eles respectivamente atribuídas.

§ 2.º Os envólucros neste artigo ficarão arquivados nos estabelecimentos e serão remetidos ao Departamento Nacional do Ensino, caso por este requisitados.

§ 3.º No Colégio Pedro II caberá aos professores catedráticos e auxiliares de ensino a execução do disposto neste artigo.

Art. 38. Encerrado o período letivo, serão os alunos submetidos a provas finais, que constarão, para cada disciplina, de prova oral ou prático-oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratório, e versarão sobre toda a matéria do programa.

§ 1.º As provas finais serão prestadas perante uma banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor da respectiva secção didática.

§ 2.º A nota da prova final será a média das notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

§ 3.º Do julgamento da prova final de cada disciplina será feita uma relação, em duas vias, de que constem, discriminadamente, as notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

§ 4.º Desta relação terão ciência exclusivamente a diretoria do estabelecimento e o Departamento Nacional do Ensino.

§ 5.º No Colégio Pedro II a constituição das bancas examinadoras e o processo de julgamento das provas finais obedecerão ao disposto no respectivo regulamento.

Art. 39. Será considerado aprovado na última série, ou promovido à série seguinte, o aluno que obtiver:

- a) nota final igual ou superior a três em cada disciplina;
- b) média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série.

§ 1.º A nota final em uma disciplina será a média das três notas finais de trabalhos escolares, provas parciais e prova final.

§ 2.º A nota final em desenho será apurada pela média das notas obtidas em todos os trabalhos propostos durante o ano letivo.

Art. 40. As provas a que se referem os dois artigos anteriores serão realizadas em dezembro, e haverá na primeira quinzena de março uma segunda época de exames.

Art. 41. Não será admitido à prova final, quer em primeira, quer em segunda época, o aluno cuja média das notas finais de trabalhos escolares e provas parciais, no conjunto das disciplinas, seja inferior a três.

Art. 42. Aos exames de segunda época serão admitidos os alunos inhabilitados em primeira e os que, tendo excedido as faltas previstas no art. 33, por motivo de doença ou outro, devidamente comprovado, obtiverem, não obstante, a média exigida no artigo anterior.

Art. 43. Os alunos inhabilitados em dois anos sucessivos, nos termos do art. 41, não serão novamente admitidos à matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais nem a exame nos estabelecimentos sob inspeção permanente ou preliminar.

TÍTULO II

INSPEÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Dos estabelecimentos equiparados de ensino secundário

Art. 44. Serão oficialmente equiparados para o efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, aos alunos nele regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas.

Art. 45. A concessão, de que trata o artigo anterior, será requerida ao Ministro da Educação e Saúde Pública, que fará verificar pelo Departamento Nacional do Ensino se o estabelecimento satisfaz as condições essenciais de:

I, dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional do Ensino;

II, ter corpo docente inscrito no Registo de Professores;

III, ter regulamento que haja sido aprovado, previamente, pelo Departamento Nacional do Ensino;

IV, oferecer garantias bastantes de funcionamento normal pelo período mínimo de dois anos.

Art. 46. Satisfeitas as condições do artigo anterior e paga a quota anual mínima de inspeção, ficará o estabelecimento em regime de inspeção preliminar por prazo não inferior a dois anos.

Art. 47. O período de inspeção preliminar poderá ser prorrogado, a juízo do Conselho Nacional de Educação e por intermédio do Departamento Nacional do Ensino, se o relatório referente ao período

do inicial de inspeção não for favorável à sucessão imediata da equiparação.

Art. 48. A concessão da equiparação ou inspeção permanente se fará por decreto do Governo Federal, mediante proposta do Conselho Nacional de Educação, aprovada por dois terços da totalidade dos seus membros.

Parágrafo único. A equiparação poderá ser requerida e concedida só para o curso fundamental ou para ambos os cursos, fundamental e complementar.

Art. 49. O Departamento Nacional do Ensino imporá ao estabelecimento de ensino a penalidade de suspensão dos favores conferidos pela inspeção, sempre que dos relatórios dos inspetores se tornar evidente a inobservância de qualquer das exigências deste decreto.

§ 1.º Da deliberação do Departamento Nacional do Ensino caberá recurso para o Ministro da Educação e Saúde Pública, dentro do prazo de 60 dias.

§ 2.º Verificada a procedência dos motivos determinantes da penalidade imposta, cessará a inspeção preliminar ou permanente e, por decreto do Governo Federal, será cassada a equiparação se o estabelecimento estiver sob esse regime.

Art. 50. A quota anual de inspeção será de 12:000\$0 para os estabelecimentos de ensino cujo número de matrículas não exceder de 200.

§ 1.º O pagamento da quota, a que se refere este artigo será feito em duas prestações semestrais.

§ 2.º Por matrícula excedente ao número indicado neste artigo será paga, por quotas semestrais, a taxa anual de 60\$0.

CAPÍTULO II

Do serviço de inspeção

Art. 51. Subordinado ao Departamento Nacional do Ensino, é criado o serviço de inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, sendo seus órgãos, junto àqueles, os inspetores e os inspetores gerais.

Art. 52. Para os fins da inspeção os estabelecimentos de ensino secundário serão grupados de acordo com o número de matrículas e com as distâncias e facilidades de comunicação entre eles, constituindo distritos de inspeção.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Saúde Pública, por proposta do Departamento Nacional do Ensino, criará novos distritos, ou fará nova distribuição dos estabelecimentos de ensino por distrito, sempre que o aconselharem as exigências da inspeção.

Art. 53. A inspeção permanente, em cada distrito, será exercida pelos inspetores e caberá aos inspetores gerais a incumbência de percorrer os distritos não só para fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergências suscitadas entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.

Art. 54. Incumbe à inspeção velar pela fiel observância das disposições deste Decreto, que forem applicaveis aos estabelecimentos de ensino sob o regime de inspeção preliminar ou permanente, bem como das disposições dos respectivos regulamentos.

Art. 55. O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional do Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de carater confidencial, a respeito dos trabalhos de cada série e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.

§ 1.º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino.

§ 2.º o pagamento dos vencimentos aos inspetores só será autorizado depois de recebido o relatório do mês anterior.

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:

a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;

b) assistir, igualmente, pelos menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;

c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;

d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registro em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.

Art. 57. Aos inspetores da secção C compete ainda fiscalizar os exercícios de educação física e as aulas de música, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticas do estabelecimento.

CAPÍTULO III

Dos inspetores

Art. 58. — Os inspetores são nomeados por concurso e, dentre estes, por acesso, os inspetores gerais.

Art. 59. Para os efeitos da inspeção as disciplinas do ensino secundário serão distribuídas nas seguintes secções:

Secção A (Letras): Línguas (português, francês, inglês, alemão e latim) e literatura.

Secção B (Ciências matemáticas, físicas e químicas): Matemática, Química, Geografia e Cosmografia e Desenho.

Secção C (Ciências biológicas e sociais): Geografia (política e econômica), História da civilização, História natural, Biologia geral e Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia e Noções de Economia e Estatística.

Art. 60. O concurso, a que se refere o art. 58, versará sobre todas as disciplinas da secção em que se inscrever o candidato a inspetor e, ainda, sobre Pedagogia geral e Metodologia das mesmas disciplinas.

§ 1.º Para os candidatos à secção C haverá ainda provas sobre Higiene escolar e educação física.

§ 2.º Será também exigida prática de datilografia, devendo para isso ser datilografadas pelo candidato as provas escritas do concurso.

Art. 61. Para inscrever-se no concurso de inspetor deverá o candidato reunir os requisitos:

- a) ser brasileiro, nato ou naturalizado;
- b) ser maior de 22 anos e menor de 35;
- c) apresentar atestado de idoneidade moral e de sanidade;
- d) apresentar certificado de aprovação em todas as disciplinas do curso secundário.

Parágrafo único. A exigência da letra *d*) será substituída, oportunamente, por um certificado especial de estudos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Art. 62. O regimento interno do Departamento Nacional do Ensino disporá sobre a constituição das comissões examinadoras, natureza das provas, seu julgamento, bem como o dos títulos exibíveis e, ainda, sobre todo o processo do concurso.

§ 1.º A natureza e o número das provas bem como o processo do concurso, serão modificados pelo Conselho Nacional de Educação, um ano após concluído o curso dos primeiros diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras com habilitação para o exercício das funções de inspetor.

§ 2.º Para inscrição em concurso, depois de modificação o processo a que se refere este artigo, será substituído o certificado da letra *d*) do art. 61 pelo do seu parágrafo único.

Art. 63. As notas em cada prova serão graduadas de zero a dez, sendo exigido, para a habilitação no concurso, o mínimo de seis em qualquer das disciplinas e a média final de todas as provas igual ou superior a sete.

Art. 64. Aprovado em concurso, terá o candidato direito ao provimento no cargo de inspetor, quando se verificar vaga na seção a que concorreu, respeitada a classificação por merecimento e o direito de prioridade para os de igual classificação.

Parágrafo único. O direito garantido neste artigo caducará se, três anos após a data da aprovação em concurso, não se der vaga que aproveite ao candidato.

Art. 65. O inspetor terá exercício, em cada distrito, pelo prazo de três anos consecutivos.

§ 1.º A transferência de inspetores se fará anualmente, no período de férias, abrangendo de cada vez todos os da mesma seção didática.

§ 2.º A designação do distrito, em que passará a servir o inspetor, será feita mediante sorteio.

§ 3.º Para o inspetor que for designado o mesmo distrito em que vinha exercendo suas funções, proceder-se-á novo sorteio.

Art. 66. É obrigatória, para o inspetor, a residência na sede do distrito em que esteja em exercício.

Art. 67. O número de inspetores gerais será fixado pelo ministro da Educação e Saúde Pública, por proposta do Conselho Nacional de Educação, crescendo, como o de inspetores, à medida das necessidades, da inspeção.

§ 1.º Serão designados, de início, oito inspetores, escolhidos dentre os melhores classificados em concurso, para exercerem em comissão tais funções.

§ 2.º Ao fim de quatro anos serão nomeados, pelo ministro da Educação e Saúde Pública, mediante proposta do Departamento Nacional do Ensino, os inspetores gerais efetivos, recaíndo a escolha sobre inspetores gerais em comissão ou inspetores efetivos, que melhores provas de assiduidade, capacidade e devotamento aos assuntos do ensino houverem dado.

TÍTULO III

REGISTO DE PROFESSORES

Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registo de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar.

Art. 69. A título provisório será concedida inscrição no Registo de Professores aos que o requererem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto, instruindo o requerimento dirigido ao Departamento Nacional do Ensino, com os seguintes documentos:

- a) prova de identidade;
- b) prova de idoneidade moral;
- c) certidão de idade;
- d) certidão de aprovação em instituto oficial de ensino secundário ou superior, do país ou estrangeiro, nas disciplinas em que pretendam inscrição;
- e) quaisquer títulos ou diplomas científicos que possuam, bem como exemplares de trabalhos publicados;
- f) prova de exercício regular no magistério, pelo menos durante dois anos.

Parágrafo único. O documento, a que se refere este artigo na letra d), poderá ser substituído por qualquer título idôneo, a juízo de uma comissão nomeada pelo ministro da Educação e Saúde Pública e constituída por 3 professores do magistério secundário oficial e 2 do equiparado.

Art. 70. Instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo que o julgar oportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tornar definitiva a inscrição provisória nos termos do artigo anterior, será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação regulará as condições para as provas de habilitação, bem como os casos em que possam elas, total ou parcialmente, ser dispensadas à vista de títulos apresentados pelo candidato.

Art. 71. Da data da instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos à inscrição no Registo de Professores, além dos documentos das letras de a) a e) do art. 69, certificados de aprovação obtida nessa faculdade em exames das disciplinas para as quais a inscrição é requerida, e, ainda, de Pedagogia geral e de Metodologia das mesmas disciplinas.

Art. 72. Dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores, a exibição de diploma conferido pela mesma faculdade.

Art. 73. Aos atuais professores e docentes livres de institutos superiores de ensino, oficiais ou equiparados, e bem assim aos atuais professores e docentes livres do Colégio Pedro II e, ainda, aos atuais professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados, é facultada a inscrição no Registo de Professores em disciplinas afins àquelas em que se habilitaram nesses institutos.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação decidirá quais as disciplinas do ensino secundário em que a inscrição, nos termos deste artigo, poderá ser concedida.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 74. No Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário sujeitos à inspeção permanente ou preliminar, os respectivos diretores e inspetores promoverão reuniões a que possam comparecer os pais ou representantes legais dos alunos, com o intuito de desenvolver, em colaboração harmônica, a ação educativa da escola.

Art. 75. O professor de música do Colégio Pedro II será contratado.

Parágrafo único. Os exercícios de educação física no Colégio Pedro II ficarão a cargo dos atuais professores de ginástica e dos profissionais que para esse fim forem contratados.

Art. 76. Fica extinta a livre docência no Colégio Pedro II, respeitadas os direitos dos atuais docentes livres.

Art. 77. Haverá nas duas seções do Colégio Pedro II alunos gratuitos, nas condições especificadas no respectivo regimento interno.

Art. 78. O regimento interno do Colégio Pedro II determinará, de acordo com a natureza das disciplinas, o limite máximo de alunos por turma.

Art. 79. Os alunos do curso seriado de estabelecimentos de ensino secundário, que não estejam sob o regime de inspeção instituído pelo presente decreto, poderão requerer, até 30 de novembro do ano corrente, inscrição em exame nas matérias das séries em que se encontrem matriculados, mediante apresentação dos seguintes documentos:

I — Certidão de aprovação no exame de admissão, quando se tratar de inscrição em exame nas matérias da primeira série, ou a de aprovação nas matérias da série anterior, quando pretender o candidato exame das demais séries do curso secundário;

II — Recibo de pagamento da taxa de inscrição em exame.

§ 1.º Os exames de que trata este artigo se realizarão em janeiro do ano próximo no Distrito Federal, no Colégio Pedro II e, nos Estados, em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção, mantidos pelos governos estaduais.

§ 2.º O exame de cada disciplina constará de uma prova escrita e de uma prova oral ou prático-oral conforme a natureza da disciplina.

§ 3.º A constituição das mesas examinadoras, bem como o processo de julgamento das provas se farão de acordo com instruções, aprovadas pelo ministro da Educação e Saúde Pública, que serão expedidas pelo Departamento Nacional do Ensino.

§ 4.º Ao candidato inhabilitado em exame, na poca de que trata este artigo, será facultada transferência para estabelecimento de ensino secundário oficial ou sob inspeção, no qual cursará, de novo, a série em cujo exame não lograra aprovação.

§ 5.º Nenhum candidato poderá inscrever-se, simultaneamente, para exames nos termos deste artigo, em mais de um estabelecimento de ensino, sendo nulo qualquer exame realizado com infração deste dispositivo, caso em que se aplicará ainda ao estudante a penalidade de suspensão de estudos pelo prazo de um ano.

Art. 80. Será permitido aos estudantes, que tenham mais de seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados, prestar os que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior, conjunta-

mente com o exame vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matrícula.

§ 1.º O candidato aos exames de que trata este artigo deverá juntar ao requerimento de inscrição os seguintes documentos:

a) certificado dos preparatórios obtidos sob o regime de exames parcelados;

b) recibo de pagamento da taxa de inscrição em exame.

§ 2.º Os exames referidos neste artigo versarão, para cada disciplina, sobre a matéria constante dos programas que vigoraram, no ano de 1929, para o ensino do Colégio Pedro II.

§ 3.º Os exames de preparatórios a que se refere este artigo deverão ser prestados na época dos exames vestibulares do ano próximo.

§ 4.º Serão considerados aprovados os candidatos que obtiverem, em cada disciplina, nota igual ou superior a três como média das notas das provas escrita e oral ou prático-oral.

Art. 81. Enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer e prestar exames de habilitação na 3.ª série e, em épocas posteriores, sucessivamente, os de habilitação na 4.ª e na 5.ª série do curso fundamental ao candidato que apresentar os seguintes documentos:

I, certidão provando a idade mínima de 18 anos, para a inscrição nos exames da 3.ª série;

II, recibo de pagamento das taxas de exame;

III, e, para a inscrição nos exames da 4.ª ou da 5.ª série, certificado de habilitação na série precedente, obtido nos termos deste artigo.

§ 1.º Os exames de que trata este artigo deverão ser requeridos na segunda quinzena de janeiro e serão prestados, em fevereiro, no Colégio Pedro II e em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção, mantidos pelos Governos estaduais.

§ 2.º Os exames versarão sobre toda a matéria constante dos programas expedidos para o Colégio Pedro II e relativos às três primeiras séries, para a habilitação na 3.ª série, e às duas últimas, respectivamente, para habilitação na 4.ª e na 5.ª série do curso fundamental.

§ 3.º Os exames constarão, para cada disciplina, de prova escrita e prova oral ou prático-oral, conforme a natureza da disciplina, salvo o de Desenho que constará de uma prova gráfica.

§ 4.º Serão nulos os exames prestados pelo mesmo candidato, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino, ficando ainda o infrator deste dispositivo sujeito à penalidade de não poder inscrever-se em exames na época imediata.

§ 5.º A constituição das bancas examinadoras, o arrolamento das provas escritas, o seu julgamento e o das provas orais ou prático-orais obedecerão, no que lhes for aplicável, ao disposto nos arts. 36, 37 e 38 deste decreto.

§ 6.º Na constituição das bancas examinadoras não poderão figurar professores que mantenham cursos ou estabelecimentos de ensino, lecionem particularmente ou exerçam atividade didática em estabelecimentos de ensino não oficiais, sendo nulos em qualquer tempo os exames prestados com infração deste dispositivo.

§ 7.º Será considerado aprovado o candidato que obtiver, além da nota três, no mínimo, na prova gráfica de desenho e como média das notas da prova escrita e oral ou prático-oral em cada uma das demais disciplinas, média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas.

§ 8.º Ao candidato inhabilitado nos exames de qualquer série será permitido, na época seguinte, renovar ainda uma vez a inscrição nos exames da série em que não lograra aprovação.

§ 9.º Os candidatos aprovados na 5.ª série, para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior, ficarão obrigados à frequência do curso complementar respectivo.

Art. 82. Será igualmente facultado requerer e prestar exames de habilitação nos termos do artigo anterior e seus parágrafos, excluída, entretanto, a exigência da idade mínima, ao candidato que apresentar os seguintes documentos:

I, certificado de conclusão do Curso Fundamental de Instituto ou Conservatório de Música, oficial ou equiparado, para a inscrição nos exames da 3.ª série, ou certificado de habilitação na série anterior, obtido nos termos deste artigo, para a inscrição nos exames da 4.ª ou 5.ª série;

II, recibo de pagamento das taxas de exames.

Art. 83. A presente reforma se aplicará imediatamente aos alunos da 1.ª série do ensino secundário, prosseguindo os das demais séries o curso, na forma da legislação anterior a este decreto e ficando, para se matricularem nos cursos superiores, sujeitos a exame vestibular.

§ 1.º Os programas dos cursos a serem feitos de acordo com a seriação da legislação anterior serão os adotados pelo Colégio Pedro II em 1930, salvo o de Matemática da 2.ª e da 3.ª série que deverá obedecer ao programa a ser expedido nos termos do art. 10, deste decreto.

§ 2.º Para a imediata execução deste decreto e necessária adaptação dos alunos ao novo regime didático, o Ministro da Educação e Saúde Pública expedirá as instruções que julgar convenientes.

Art. 84. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 85. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de abril de 1934, 110.º da Independência e 43.º da República.

GETULIO VARGAS.

Francisco Campos.