

BENJAMIN CONSTANT (1890). E HOJE?

Maria Teresa Penteado Cartolano *

Resumo Uma maneira de pensar positiva ligada à filosofia positiva de Augusto Comte esteve, de algum modo, presente na história da educação brasileira, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. A Reforma de Benjamin Constant de 1890, para a instrução primária, refletiu de certa maneira esse ambiente cultural e ideológico de final de século, reinterpretando as idéias não só positivas, como também as liberais, para a realidade de nossa cultura e de nossas necessidades e exigências econômicas e políticas.

Palavras-chaves: Educação; história da educação; sociedade; positivismo; instrução primária.

Abstract A positive manner of thinking linked to the positive philosophy of Auguste Comte was, in some mode, present in the history of Brazilian education, since the second half of the nineteenth century. The 1890 reform of Benjamin Constant, for primary instruction reflected, in a certain manner, this cultural and ideological environment of the end of the century, reinterpreting not only positive ideas, but liberal ideas as well, for the reality of our culture and our political and economic necessities and demands.

Descriptors: Education; history of education; society; positivism; elementary education.

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos". (Marx, K. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. [1869], 1978, p. 17).

Assim como a História, também a História da Educação se constrói a partir do estudo das ações e inter-relações dos homens, e das suas relações com a sociedade. Compreendida como o estudo do processo evolutivo do fenômeno educativo (Reis Filho, 1981, p. 1), a História da Educação possibilita uma visão global não só das instituições educacionais e do pensamento pedagógico, como também da sociedade e de seu sistema de educação, elaborado a partir de sua estrutura e organizações sociais. Isso quer dizer que as crises educacionais são antes, crises gerais e globais no funcionamento das sociedades, nas inter-relações do econômico, do político, do social, do ideológico.

A História da Educação Brasileira tem-se voltado mais contemporaneamente para estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional regional, tal como foi sendo constituída, de modo que, a longo prazo, se possa reconstruir, a partir desse conhecimento histórico, não só a história da educação brasileira como também a da sociedade a cujo universo pertence.

Além dessa tendência metodológica, a história da educação brasileira tem se voltado, também, para a pesquisa dos períodos, das personalidades mais criadoras e das reformas mais significativas de nossa realidade educacional. Tal como nos estudos regionais, estes em geral também têm em vista a compreensão do fenômeno educativo a partir de suas múltiplas determinações. A ampliação e o enriquecimento das fontes de referência não constituem, apenas, conhecimento erudito do passado, mas são

* Professora da Fac. de Educação da UNICAMP

"um conhecimento histórico capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica" (Reis Filho, 1981, p. 2), num dado contexto.

O estudo, agora em pauta, da Reforma da Instrução Pública Primária para o Distrito Federal, assinada por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, em 1890, localiza-se nessa última tendência. Este estudo procurou analisar a proposta pedagógica de Benjamin Constant, presente no Regulamento de 8 de novembro de 1890 (Decreto Nº 981, do Governo Provisório), buscando explicitar os seus princípios e orientações gerais, assim como os conteúdos das disciplinas e o método de ensino, tudo isso no contexto das contradições e transformações econômicas, sócio-políticas e ideológicas da sociedade brasileira, no período de 1890 a 1892.

A Reforma Constant apresentava-se, no entender de muitos intelectuais e políticos da época, como a tentativa sem êxito, da materialização em lei geral de algumas idéias de Augusto Comte. A influência de uma certa maneira de pensar positivista, ligada à filosofia positiva esteve, de algum modo, presente na história da educação brasileira, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, sob a monarquia de D. Pedro II, estendendo-se até os primeiros anos da República.

O autor dessa primeira Reforma instituída na República, para a escola primária, iniciou-se no positivismo comteano através das ciências exatas, em especial através da matemática, disciplina da qual foi professor durante muitos anos na Escola Militar e na Politécnica. Seu primeiro contato com a obra de Comte ocorreu em 1857, e se deu através da leitura do primeiro volume do *Cours de Philosophie Positive*, (1830) na parte relativa a essa ciência e que havia sido

recomendado por um professor da antiga Escola Militar.

O Brasil vivia um momento histórico, favorável à efervescência de novas idéias: recuperava-se economicamente da crise das principais lavuras de exportação dentre as quais a do açúcar, e passava a ocupar com o café, o primeiro lugar na receita das exportações nacionais (1870); a retomada da economia acontecia no contexto da Revolução Industrial favorável ao espírito científico, e da expansão do capitalismo mundial monopolista. Além disso, as últimas décadas do Império foram marcadas por várias questões polêmicas, como a eleitoral, a religiosa, a militar, a escravista, e por movimentos sociais a favor da federação e da República e que produziram, em conjunto, um repensar das tradições, dos valores e das formas de viver e organizar a sociedade brasileira. As idéias de liberdade e de igualdade inspiradas no liberalismo, e das quais a Revolução Francesa foi a expressão, estavam presentes, de algum modo, em todas essas discussões e movimentos. Também, à moda brasileira essa nova maneira científica de pensar marcou presença, inspirada, em algumas idéias positivistas:

E no campo das idéias pedagógicas, nesses anos finais do Império, foram realizadas as Conferências Pedagógicas de 1873, organizadas no governo do conselheiro João Alfredo, a Exposição Pedagógica de 1883 que reuniu os trabalhos que seriam apresentados no Congresso da Instrução desse mesmo ano, que contudo não se realizou, além dos Pareceres de Rui Barbosa de 1882 sobre o ensino primário, que como o Congresso referido, também não tiveram efetivação plena, muito embora suas idéias repercutissem em toda sociedade, influenciando assim a Reforma Constant. Muitos dos temas discutidos nesses trabalhos eram coincidentes, demonstrando uma certa preocupação da

sociedade civil com a instrução primária: dentre outras, havia reflexões sobre escolas mistas, obrigatoriedade do ensino, gratuidade, ensino religioso, liberdade de ensino, programas, currículos, ensino seriado, métodos de ensino, organização da escola, distribuição do tempo e das matérias.

Alguns desses temas eram inspirados em idéias de Henri Pestalozzi (1746-1827) reinterpretadas por Rui Barbosa, através de Calkins, para a nossa língua e a nossa cultura (Lourenço Filho, 1966). A Reforma da Instrução Primária de Benjamin Constante inspirou-se também nessas idéias pedagógicas, adaptando-as, contudo, à realidade das escolas e do ensino brasileiros. Assim, "lições de coisas" constituía uma disciplina na 1ª classe (1ª série) do ensino elementar da escola primária do 1º grau.

No que se refere à educação institucionalizada, a República proclamada em 15 de novembro de 1889 consagrava através da Constituição de 1891 (Art. 35, 2º, 3º e 4º, e Art. 65, § 2º), a descentralização política e administrativa, que já vinha desde o Ato Adicional de 1834 (Art. 10, § 2º). Regidos por constituições próprias, os Estados agora autônomos podiam eleger os seus governantes, realizar transações financeiras externas, organizar suas próprias forças policiais e, sobretudo, legislar sobre questões fundamentais como a imigração e a educação. O Art. 35, 2º, incumbia ao Congresso, mas não privativamente, animar no país,

o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais (Campanhole e Campanhole, 1981, p. 576).

Assim, a descentralização administrativa e política acabou por gerar a organização simultânea e paralela de sistemas escolares de diferentes

abrangências: o federal, constituído, no território do país, do ensino secundário e superior e, portanto, incompleto, os sistemas escolares estaduais completos e, no Distrito Federal, dois tipos de organizações escolares públicas, uma dos poderes municipais, sem o ensino superior, e outra, da União, que poderia legislar sobre o ensino superior e organizar, no Distrito Federal, a instrução em todos os graus, inclusive a primária. Essas organizações, além de reduzirem as possibilidades de um sistema nacional de ensino, deixavam à mercê das políticas e orçamentos locais, a educação primária e, portanto, a organização mais democratizante do ensino. A legislação em alguns Estados era bastante complicada administrativamente, tanto que houve uma lei federal de 20/11/1892 que atribuiu à esfera municipal no Distrito Federal o ensino primário e profissional, enquanto que o secundário e o superior estavam a cargo da União (Azevedo, 1963).

Diante desse quadro, a realidade do ensino primário, em nada ou em muito pouco vinha atendendo ao princípio inaugurado com a República, qual seja, o de direitos iguais a todos os cidadãos. Como não havia, ainda, uma coordenação de um organismo nacional no que dizia respeito à organização e administração do ensino no país, responsável por acompanhar o desenvolvimento da instrução nos Estados e municípios - e, ao mesmo tempo, que pudesse, por exemplo, centralizar informações a respeito do número de alunos em idade escolar, do número de alunos matriculados na 1ª série, do número de alunos fora da escola, do número de escolas públicas e particulares existentes nas cidades, nos Estados, no Distrito Federal, etc, além de centralizar também dados sobre conteúdos e métodos pedagógicos e contribuir nos orçamentos locais, - como não havia, enfim, essa coordenação geral, era difícil lutar contra o analfabetismo num

país de crescimentos tão desiguais. Mas, essa situação já se fazia sentir no final do Império, documentada através dos relatórios de Ministros, como o de João Alfredo de 1872, (Moacyr, 1937) ou de Inspetores Gerais de Instrução Pública, como aquele de 1866 que criticava, em decorrência da descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834, a ausência de participação do Estado nas questões referentes à instrução pública elementar, nas províncias (Moacyr, 1937). Enfim, a descentralização não tinha nascido com a República, mas era fruto das lutas políticas e ideológicas empreendidas contra a monarquia e o próprio D. Pedro II o qual, tentando ainda salvar o seu reinado, propunha em sua última Fala do Trono, em 3 de maio de 1889, a organização de um amplo sistema nacional de instrução e a criação de um Ministério da Instrução (Paiva, 1973), com o objetivo de coordenar as atividades de educação no país.

O Governo Provisório de Deodoro da Fonseca, numa tentativa de centralizar no Estado mas não monopolizar a administração do ensino elementar, e inspirando-se naquela Fala do Trono, tentou pôr em prática a idéia de uma Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegráfos criada em 19 de abril de 1890 e assumida por Benjamin Constant (Governo Provisório, Decreto n° 346, 19-4-1890, p. 640-642) até a sua morte, em janeiro de 1891.

A Reforma da Instrução Primária instituída por esse ministro surgiu num momento político em que se discutia a administração do ensino elementar. Aliás, essas discussões já vinham acontecendo no Império e foram objeto de análise de muitos políticos, inclusive, de Rui Barbosa que defendia a idéia de o Estado assumir o financiamento da instrução primária e da sua difusão, através da construção de prédios apropriados ao ensino, da criação de

mais escolas primárias, além de escolas normais para a formação adequada de professores e da instituição de um fundo escolar. O problema que estava no âmago desses debates era o do analfabetismo e o da impossibilidade de cada província, depois cada Estado, assumirem sozinhos os custos da difusão do ensino elementar. Pelo censo de 1890, eram menos de 50% os analfabetos na capital federal, enquanto no conjunto do país esse índice chegava a 85,21% (Paiva, 1973).

Mas, a descentralização administrativa e política e com ela a criação da federação, vinha ao encontro, também, aos anseios da oligarquia cafeeira, no sentido de expansão e dinamização da agricultura do café, que já nos fins do século XIX supria em dois terços o mercado mundial deste produto. A sociedade brasileira caracterizava-se, então, por uma economia agrária-comercial, voltada para o mercado externo e baseada no trabalho assalariado, o que a médio e longo prazo, nas condições históricas existentes contribuiu para o surgimento de problemas sociais contemporâneos. Essas novas características da relação capital-trabalho propiciaram o desenvolvimento de um núcleo urbano-industrial que, por seu lado, estimulou uma economia mais integrada e voltada para o mercado interno (Souza, in: Mota, 1988).

Mas, apesar do desenvolvimento da economia, a organização social e política da primeira República (1889-1930) foi baseada no coronelismo e nas oligarquias regionais que tiveram no sistema de clientelismo e na "ética dos favores", o seu fundamento e a base do funcionamento de toda relação de poder. Esse modo de fazer política no Brasil revelava-se já no início do Governo Provisório de Deodoro da Fonseca, quando da criação do Ministério da Instrução e da indicação de Benjamin Constant, então Ministro da Guerra, para ser seu titular.

Dunsche de Abranches comentou o fato em "Atas e Atos do Governo Provisório" (1907, p. 176, 367-369):

A criação da Pasta da Instrução, Correios e Telégrafos não correspondera, a uma necessidade imperiosa de caráter administrativo, como se procurou justificar então esse ato; mas fora um meio ardiloso e delicado de afastar Benjamin Constant da pasta do Guerra.

Como os atritos entre este ministro e Deodoro, a respeito de questões fundamentais como a indisciplina militar, a lei de censura à imprensa, as condecorações que já vinham de algum tempo e estavam provocando queixas e murmurações no seio das guarnições do Exército, e ameaçavam, por conseguinte, a consolidação da República, era preciso frear esse processo de desmoralização militar. Interessava principalmente aos republicanos civis, que também sonhavam com o poder, que a República se fizesse em meio à paz dos quartéis, de modo que, garantida esta paz, abrir-se-ia espaço para a sua consolidação e a de um novo poder oriundo das camadas economicamente privilegiadas.

Era preciso, entretanto, resolver problemas de atrito na esfera governamental e considerar-se, também na realidade social existente, a emergência dos segmentos médios da população, dos quais Benjamin Constant provinha. Como elemento ainda importante nessa transição da forma de governo, uma vez que ele aceitava a estrutura então dominante, era fundamental a sua permanência no grupo palaciano, compactuando com todas as decisões e atos. Coutinho interpreta esse jogo político – a "ideologia do favor", de Schwartz (1973) – chamando a atenção para a compactuação das classes intermediárias "sem necessidade de alterar as estruturas econômicas básicas" (1976, p. 66), o que naquele

momento atendia aos interesses da oligarquia cafeeira, ávida de poder.

Estava claro, portanto, que a criação de uma Pasta, que cuidasse dos assuntos específicos e próprios da instrução, das ciências, letras e artes, não correspondia a um interesse específico do governo federal por essas áreas, mas vinha responder às necessidades políticas de recomposição da hegemonia. Os problemas da educação e do ensino eram, até então, administrados pelo Ministério do Interior que, além desses, se responsabilizava também por outros serviços, como as nomeações dos Ministros de Estado, governadores, vice-governadores e secretários; as eleições para cargos de nomeação popular; os assuntos relativos à organização política dos Estados; os negócios atinentes à administração municipal na capital da República; a higiene pública e a política sanitária; os socorros públicos; os hospitais, os hospícios e as casas de caridade; os cemitérios; as questões oriundas da liberdade de cultos; as naturalizações; os limites entre os Estados; a estatística e o registro civil e os títulos honoríficos e os benefícios pecuniários.

E tal era o desprestígio da educação e tão claros os fins políticos envolvidos na criação da nova Pasta que ela foi extinta em 26 de dezembro de 1892, onze meses após a morte de Benjamin Constant. Os assuntos da instrução pública, ciências, letras e artes passaram a ser da competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (Atos do Poder Legislativo, 1892, Vol. I, Lei nº 23, 30-10-1891, p. 43).

Benjamin Constant e as Reformas na Instrução Primária

É na vigência da Constituição de 23 de outubro de 1890, (Decreto nº 914A, p. 3010/3032), submetida pelo Governo Provisório ao Congresso Constituinte, que é promulgada a Reforma da Instrução Pública

Primária e Secundária do Distrito Federal assinada por Benjamin Constant (Governo Provisório, Decreto n° 981, 8-11-1890, p. 3474/3513). Apesar de se restringir à capital da República, é provável que a Reforma, pela sua importância naquele momento histórico e conjuntural, fosse considerada modelo para o país e referência constante para as outras reformas que, por força da descentralização administrativa e política do novo regime, viessem ocorrer nos Estados e Municípios. Parece comprovar essa consciência de situação modelar o Art. 38, § único, desse Regulamento da Instrução Primária e Secundária que, ao tratar do exame de madureza, propõe a equiparação dos exames de outros estabelecimentos, de ensino secundário, aos do Ginásio Nacional, desde que organizados segundo o plano desta escola. Esta equiparação incluía não só a expedição de diplomas oficiais pelo sistema estadual ou pelo sistema particular mas, também, o direito de matrícula nos cursos superiores. Aliás, Haidar, em *O Ensino Secundário no Império* mostra que isso aconteceu em relação ao ensino secundário nacional que utilizou o Colégio Pedro II como modelo.

A criação do *Pedagogium* é uma outra manifestação da situação de referência que envolvia a reforma da instrução pública. Entendida por alguns monarquistas, como o Barão de Loreto (*Década Republicana I*, 1986, p. 169), como procedente do ex-Museu Escolar Nacional, fundado em 1883, esta instituição de ensino destinava-se a

oferecer ao público e aos professores em particular, os meios de instrução profissional de que passam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (Decreto n° 981, 8-11-1890, p. 3480).

O seu fim primordial era, pois, constituir-se no *centro propulsor das*

reformas e melhoramentos da instrução nacional (grifo meu) através de intercâmbio com autoridades e instituições congêneres dos demais Estados do país e dos países estrangeiros. Daí a publicação da *Revista Pedagógica* servir à veiculação dessas informações, assim como dos cursos, conferências e exposições havidos e de reconhecida utilidade para a aperfeiçoamento do professorado nacional. (Moacyr, 1941).

Nesse contexto, a reforma Benjamin Constant se, de um lado, expressava a descentralização, por outro, funcionava como ponto de referência e modelo para outras iniciativas oficiais ou particulares no campo da instrução nacional. No entanto, todas essas medidas não minoravam significativamente a situação do ensino elementar.

Em relatório que apresentou sobre a situação do ensino elementar nesse início da República, o Inspetor Geral da Instrução, Dr. Ramiz Galvão, indicado para o cargo por Benjamin Constant, apresentava os seguintes dados sobre a matrícula nessas escolas: em 1890, no Distrito Federal, incluída a matrícula provisória feita em setembro, eram cerca de 9168 os alunos matriculados (4763 + 4405). As escolas subvencionadas em número de vinte e três tiveram uma matrícula de 1180 crianças. A matrícula total de ambos os sexos, somava 10.348 alunos, um número muito pequeno e que atestava, segundo Ramiz Galvão, o atraso em que nos encontrávamos em matéria de instrução primária. Dizia ele:

Uma capital de 400.000 almas, no mínimo, deve ter uma população escolar de 60.000 crianças de 6 a 14 anos de idade. Ora, dando de barato que as escolas particulares dêem instrução primária a outros 10.000, o que é exagerado, a conclusão é que ainda ficam 39.052 analfabetos. (Moacyr, 1941, p. 66)

O problema do analfabetismo era, nessa época, pauta constante das discussões das sessões da Câmara e do Senado, tendo em vista não só a nova lei eleitoral que impedia o voto dos analfabetos mas também a recomposição da hegemonia nos Estados. A situação agravava-se ainda mais, desde que a Constituição da República acabou com o ensino obrigatório, obrigatoriedade, aliás, já excluída pela Reforma de Benjamin Constant. A única maneira, pois, de tornar atraentes as escolas, era a melhoria de suas condições pedagógicas e materiais e de uma propaganda ativa do ensino, propostas muito freqüentes nos discursos dos parlamentares durante o Congresso Constituinte. Tratava-se não só de ganhar novos eleitores, uma vez que estavam sendo constituídas as estruturas de poder nos Estados mas, também, tratava-se de

possibilitar ao cidadão o entendimento das novas tarefas dos Estados no campo do casamento civil, da secularização dos cemitérios, da laicização e suas decorrências (Cury, 1991, p. 132).

As discussões na Constituinte, em torno da instrução nacional não se restringiam, porém, somente à incumbência não privativa do Congresso em legislar sobre o ensino (Art. 34 ou 35 na redação final) ou sobre a tarefa dos Estados em propiciar a instrução básica. Em decorrência da separação do Estado relativamente à Igreja, que veio com a República e que se constituiu na expressão mais concreta da cisão entre poder laico e poder religioso a partir da questão religiosa, o ensino passava a ser leigo e livre em todos os níveis e gratuito no primário (Art. 62^o: Decreto nº 914A, 23-10-1890, p. 3024/3025). A laicidade do ensino era consagrada em todos os estabelecimentos públicos (Art. 72, op. cit.: 3027), segundo a Declaração de Direitos do Cidadão contida na Carta Constitucional.

Da mesma forma estava garantida a liberdade de ensino em todos os graus, liberdade esta depois explicitada por Benjamin Constant na Reforma da instrução pública primária (e secundária). Tanto o ensino leigo quanto a liberdade de ensino foram conquistas importantes das lutas políticas e ideológicas travadas a esse respeito entre liberais e positivistas, republicanos e monarquistas, poder civil e poder religioso. Nesse mesmo contexto, o surgimento do novo segmento social urbano ligado às atividades administrativas e burocráticas, e ao comércio em geral que se expandia, veio, também fortalecer a defesa de uma instrução para todos, independente do poder econômico ou de crenças religiosas.

A obrigatoriedade escolar, que havia sido um princípio propagado e incentivado em todo o Segundo Reinado tornando-se, inclusive, oficialmente aceita em todas as legislações provinciais (Sud. Menucci, 1932), muito embora sem tornar-se realidade até mesmo no município neutro, mais uma vez é descartada tanto da Carta Constitucional em debate como da própria Reforma Constant. Se de fato houvesse interesse do Estado pela difusão da instrução elementar, a obrigação escolar deveria ser corolário da gratuidade, uma vez que num país como o Brasil, de desenvolvimentos econômicos tão díspares, somente a garantia de expansão da escola pública obrigatória, pelo menos dos 7 aos 14 anos, viria atender às exigências e às necessidades do novo tempo que emergia.

Em suma, a instrução pública primária na República nascente apresentava-se, através da legislação vigente, como livre, leiga e gratuita e ficava sob o encargo dos Estados, ou destes juntamente com os municípios, seja quanto à organização ou quanto aos métodos didáticos. Entretanto, no que se referia à esfera federal, não apareciam dispositivos legais que

afirmassem a gratuidade ou mesmo a obrigatoriedade escolar do ensino público. E quanto ao ensino secundário regulamentado pela Reforma Benjamin Constant, no espírito da Constituição de outubro de 1890, se constituía na "*base propedêutica de línguas e ciências para a admissão ao ensino superior*" (Cury, 1991, p. 358), ficando a cargo tanto dos Estados e governo federal, como também da iniciativa privada, fosse ela leiga ou religiosa.

Desse modo, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, ao qual se refere o Decreto nº 980 de 8-11-1890 assinado por Benjamin Constant, rompia com a tradição do Império e afirmava a laicidade do ensino, tendo como base a liberdade de culto e de consciência já consolidada em decretos anteriores do Governo Provisório. O ensino livre completava esse espírito leigo que deveria, daí em diante, fundar a educação nacional, uma vez que a tornava "livre" não só da doutrina oficial, mas tirava, também, da exclusividade do Estado, a sua organização e manutenção. A escola pública primária tornava-se gratuita mas, ao mesmo tempo, a instrução elementar abria-se à iniciativa privada o que significava que se concedia também à Igreja e aos particulares, o direito de manter escolas sem que, contudo, detivessem o maior número delas, como ocorrera na época do Império e Colônia.

Em 1892, um ano após a Reforma Constant ser posta em execução, o Ministro Fernando Lobo apresentava em seu relatório os números relativos a esse nível de ensino: havia no Distrito Federal 120 escolas primárias do 1º grau, sendo 59 do sexo masculino e 61 do feminino, freqüentadas, respectivamente, por 4044 meninos e 4056 meninas, totalizando 8500 alunos, e distribuídas por sete distritos escolares. As escolas subvencionadas perfaziam o número de trinta e duas e nelas matricularam-se

1545 alunos, sendo 627 meninos e 878 meninas. Nas três escolas primárias de 2º grau fizeram exames na 1ª classe, 374 alunos e na 2ª classe, trinta e quatro. Quanto às escolas particulares, religiosas ou leigas, havia na capital, naquela época, 110 estabelecimentos desse tipo, com matrículas de 9701 alunos (6073 do sexo masculino e 3628 do feminino). (Relatório do Ministério da Instrução, Anexo I, 1892, p. 12). Esse serviço de estatística geral da instrução pública primária, normal e secundária da República coube, dentro da nova organização do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, à Diretoria Geral da Instrução. A partir da Lei nº 23 de 30-10-1891 (Atos do Poder Legislativo, Vol. I, 1892, p. 43), a instrução pública, as ciências, letras e artes passavam a ser competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

A quem se destina?

O Regulamento de 8 de novembro de 1890 para a instrução primária (e secundária) do Distrito Federal surgiu num momento de amplas discussões políticas no interior do Congresso Constituinte. A República consagrava o presidencialismo que se firma nas sucessões presidenciais; há ampliação do regime representativo com a participação no processo político de um contingente eleitoral, antes marginalizado: os maiores de 21 anos e os analfabetos; caía a renda como critério de elegibilidade. Os analfabetos eram inelegíveis, ao lado dos mendigos, praças de pré e mulheres.

A exigência da leitura e da escrita para o alistamento eleitoral vinha desde a Lei Saraiva de 1881, que naquele momento, correspondeu às pressões dos segmentos médios, os quais, em decorrência das transformações da sociedade, desejavam participar no processo político e nas atividades industriais e comerciais que

surgiam. A República vinha confirmar esse mecanismo de seleção social, beneficiando, desse modo, as elites e os setores médios emergentes que necessitavam da instrução para ocupar cargos públicos e funções na burocracia do Estado, tendo-a, portanto como um instrumento de ascensão social. O saber ler e escrever se convertia em instrumento de identificação dos que dominavam política e/ou economicamente; o analfabetismo passava a ser associado à incompetência e à marginalidade.

Consciente dessa realidade e acreditando que através de reformas na educação conseguiria transformar a sociedade como um todo, Benjamin Constant propunha um novo currículo em substituição ao anterior de 1854, e que enfatizava um ensino geral enciclopédico, ou seja, um aumento não só do número de disciplinas (cursos) mas, também, dos anos de sua duração. Era necessário dar competência àqueles que doravante participariam da vida política e econômica do país.

Mas a sua proposta pedagógica para a instrução primária estava longe de atender à universalização do ensino elementar, aos interesses das camadas populares nacionais que começavam a surgir e estavam mergulhadas no limbo de um mundo sem letras. Embora gratuito o ensino, a obrigatoriedade escolar estava excluída da legislação demonstrando, de um lado, a impossibilidade dos novos Estados de assumirem os gastos com a educação e, de outro, revelando as prioridades de nossos políticos legisladores, mais preocupados com a formação de uma elite intelectual de bacharéis e de doutores, nascidos em geral nas famílias dos grandes proprietários de terra.

A educação entendida como "salvação nacional" por Benjamin Constant não aspirava a "salvar" a todos, mesmo porque nem todos eram cidadãos - como os analfabetos. A Reforma da Instrução Primária, nesse sentido, pretendia realizar

uma educação de "alta qualidade", mas dirigida a uma clientela seleta e competente; nesse sentido, ainda, ela vinha responder às exigências políticas de recomposição da hegemonia no poder.

O Que e Como Ensinar

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária, de 1890, vinha romper principalmente no ensino secundário com a longa tradição do Império, da educação humanística, do predomínio das letras, da filosofia e da retórica. Ele surgiu com suas tendências científicas e fundado em algumas idéias do positivismo de Comte reinterpretado, porém, a partir das condições históricas aqui existentes.

Esta é uma fase da história das idéias no Brasil conhecida como "*ilustração brasileira*" por Roque Spencer Maciel de Barros (1959), e que se caracterizou por um amplo movimento de idéias que agitaram os últimos anos do Império, início da República, chegando até a primeira década deste século. Nesse clima, as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo na sua vertente positivista, tornavam-se os pilares básicos para elevar o Brasil ao nível do século. Em todos os setores da vida do país essas idéias que nos chegavam, principalmente da França e depois dos Estados Unidos, eram "refuncionalizadas" pelos nossos dirigentes, na tentativa de que tivessem aqui, nessa realidade, os mesmos impactos que haviam produzido em seus países de origem. Essas idéias estavam presentes em programas políticos, na organização eleitoral, nas leis e também na instrução pública. Mas, na medida em que iam sendo materializadas em nossa prática social, os seus conteúdos eram filtrados através das idiosincrasias das tradições históricas, culturais e sociais brasileiras e muitas vezes até adulterados. Foi o que se deu especificamente em relação à organiza-

ção escolar brasileira, aos seus conteúdos escolares e métodos de ensino.

O currículo do ensino primário que até então era seguido por nossas escolas, embora em parte, continuava o mesmo determinado pelo Regulamento de 17-2-1854 que seguia o modelo francês, constando das seguintes disciplinas:

instrução moral e religiosa, leitura, escrita, gramática portuguesa, princípios elementares de aritmética e suas aplicações práticas, sistemas de pesos e medidas, leitura comentada dos Evangelhos e notícia da história sagrada, elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, princípios de ciências físicas e da história natural aplicáveis ao uso da vida, geometria elementar, agricultura, desenho linear, noção de música e exercícios de canto, ginástica, além de bordados e trabalhos de agulhas nas escolas femininas (Moacyr, 1937, p. 449).

O Regulamento Benjamin Constant, tornando o ensino leigo, suprimia do currículo, então em vigência, os elementos referentes à doutrina cristã católica; em seu lugar, aparecia a instrução moral e cívica que não constituía bem uma disciplina à parte, mas devia ser objeto de atenção e reflexão de todos os professores, sempre que houvesse o momento adequado para mostrar, através de exemplos vivos, a grandeza das leis morais e do civismo. Aliás, com o governo militar, a República inicia um período assinalado por um entusiasmo nacionalista marcante que tinha na educação uma força importante para desenvolver o país ao nível do século.

A idéia, porém, de que a instrução do cidadão era mais moral que jurídica, demonstrava o ponto de vista a partir do qual devia ser entendida a educação: mais como qualidade, como virtude daquele que acedia a ela do que como direito social. O conhecimento, como fonte distintiva de

conduta, era o instrumento mais poderoso da moralidade, uma vez que fornecia ao indivíduo o objetivo claro do seu comportamento.

Entretanto, não se constituindo como direito, a educação devia ser fruto da busca individual, do esforço e interesse do próprio sujeito, ou então, enquanto direito social, ser deslocado para a esfera da autonomia dos Estados, cujo poder se tornava a base do sistema produtivo monocultor-latifundiário existente. O poder republicano havia acabado com o voto censitário e proclamado à coletividade, como meio de manter a eficácia e validade de sua posição, a ampliação do colégio eleitoral, do qual, contudo, estavam excluídos os analfabetos. Se, de um lado, essa restrição política significava uma forma de pressioná-los à escolarização, como acreditou Rui Barbosa em 1881, por outro, a inclusão no processo político de populações despossuídas culturalmente não interessava às elites, uma vez que poderia comprometer os fundamentos da estrutura de poder necessários à manutenção daquele sistema produtivo (Souza, 1988, p. 169) que tinha o seu centro nos Estados.

Porém, a Constituição de 1891 garantia a esses Estados a competência para legislar e criar sistemas completos de educação reforçando a sua autonomia, também em questões educacionais. Prova disso é a obrigatoriedade do ensino primário que, não sendo contemplada pela Reforma de 1890 e nem pela referida Carta é, no entanto, assumida por alguns Estados, como foi o caso de São Paulo.

A educação-virtude refletia pois, o contexto sócio-econômico e político da época: de um lado, uma sociedade que se proclamava livre de privilégios (de nascimento, de raça, de credo, de sangue) e se abria à participação de todos na direção da coisa pública e, de outro e ao mesmo tempo, uma sociedade que supunha e

aceitava a desigualdade econômica, uma vez que defendia o direito à propriedade privada, sabidamente restrito a poucos. Nesta sociedade do início da República, a educação, ao lado da idade e da capacidade de juízo próprio, transformava-se em condição para o exercício político, mas não para a posse ou a propriedade de bens materiais; quer dizer, enquanto a participação de todos os portadores de direitos civis era garantida juridicamente, uma vez que todos tinham a possibilidade de lutar pela posse de bens desejados, o mesmo não ocorria em relação à participação política: a educação selecionava os mais "talentosos" ou mais "virtuosos", excluindo os "incapazes" (política e juridicamente falando) e tornando-os objeto de tutela, às vezes de repressão ou de postergação da entrada no universo dos "maiores" (Cury, 1991, p. 419).

E como a educação primária pública perdeu na Constituição Federal o que havia conquistado no Regulamento Benjamin Constant, ou seja, o princípio da gratuidade, além de não ganhar o da obrigatoriedade, criava-se um impasse: de um lado, a ampliação do voto necessitava da alfabetização e, de outro, a ampliação da instrução primária pública obrigatória ainda não interessava aos nossos dirigentes, não se constituindo direito social.

Através dessa visão parcializante da educação pode ser explicitada a exclusão social a que era condenado todo analfabeto: a sua "ignorância" o penalizava moralmente com o impedimento de ocupar funções públicas e exercer direitos políticos, como o de votar e ser votado. Se nesse segundo caso a Constituição de 1891 legitimava a sua exclusão eleitoral, no caso dos cargos públicos, o Regulamento Benjamin Constant de 1890, que a antecedeu cronologicamente, deixava clara em seu Art. 6º, § único (Governo Provisório, 11º fasc. 1890, p. 3476) a exigência dos certificados de

conclusão dos estudos primários do 1º e do 2º grau para todo cidadão que pretendesse emprego em repartição do Estado ou em atividades administrativas.

Havia, como se evidencia, uma proclamação da necessidade da escola e, sobretudo, da educação primária pública considerada como via de acesso, por excelência, ao reconhecimento formal do mérito individual. A exigência do diploma oficial para o exercício de funções públicas e administrativas denotava a seleção dos melhores, através da posse legitimada do saber adquirido por meio do desempenho dos valores individuais de cada um. À educação escolarizada cabia naquele contexto, não só a formação dos quadros administrativos e burocráticos mas, sobretudo, cabia-lhe também a concessão de um privilégio acadêmico, reconhecido pelo Estado, e que abria a possibilidade da aquisição da cidadania política.

Nesse sentido, mesmo não se constituindo, naquele momento, prioridade fundamental dos grupos do poder, a instrução primária pública tinha, na proposta Constant, o objetivo de regeneração moral da sociedade: almejava ser a propulsora do progresso, e da elevação do país ao nível do século, sem dúvida, um projeto avançado para aquele tempo.

A primeira Reforma da República tornava lei impositiva, baseada nos Pareceres de Rui Barbosa sobre o ensino fundamental, a seguinte organização escolar:

o ensino das escolas primárias de 1º grau será repartido em três cursos: o elementar (para alunos dos 7 aos 9 anos), o médio (para os de 9 a 11 anos) e o superior (para os de 11 a 13 anos), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as disciplinas" (Governo Provisório, Decreto nº 981, 8-11-1890, Art. 3º, § 1º, p. 3476).

O estudo gradual de todas as disciplinas, indicava que o ensino devia seguir uma seqüência lógica, sempre do fenômeno mais simples e mais geral, para os mais complexos e particulares, na ordem de complexidade ascendente, como pensava Comte. O ensino tornava-se, pela primeira vez, seriado e o certificado de conclusão só era concedido a quem tivesse concluído os estudos primários do 1º ou do 2º grau e que, submetido ao exame geral do final do ano letivo, fosse considerado aprovado.

As escolas primárias do 2º grau atendiam os alunos entre 13 e 15 anos, distribuídos em três classes (ou séries, como as conhecemos hoje), sempre distintas para meninos e meninas. A condição para se freqüentar a primeira classe era ter obtido o certificado de conclusão da escola primária do 1º grau. A fim de pretensamente atender à universalização da instrução primária, a Reforma autorizava a criação de seis escolas primárias de 2º grau no Distrito Federal, sendo três do sexo feminino e três do masculino, nomeando para elas, o pessoal dirigente e docente; no que se referia às de 1º grau, foram autorizadas 22 escolas que perfaziam um número de 120, cabendo ao Conselho Diretor distribuí-las pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar (Relatório do Ministério da Instrução, Anexo I, 1892, p. 11-12).

Conforme Relatório de 1891, de Ramiz Galvão, Inspetor Geral da Instrução, havia lugarejos no Distrito Federal em que as crianças não recebiam instrução porque para tal precisariam fazer longas viagens; isso sem contar que as escolas públicas existentes careciam de tudo, desde prédios, mobílias, até material didático, museus, aparelhos (Galvão, Anexo F, 1891, p. 5-6). A fim de minimizar o problema da falta de escolas, o Conselho Diretor poderia propor a subvenção do governo a escolas particulares que atendessem gratuitamente a,

pelo menos, 15 alunos, podendo ainda, criar escolas itinerantes nas freguesias suburbanas mais carentes de instrução, transformando-as posteriormente em escolas primárias do 1º grau fixas, quando a freqüência a elas atingisse a média de 50 alunos (Governo Provisório, Decreto nº 981/1890, p. 2495).

Como se pode observar, o Governo Provisório, através do Ministério da Instrução e principalmente de Constant, estava teoricamente empenhado em ampliar a oferta de instrução pública à população mais pobre, através da criação de mais escolas e da remodelação das existentes, no entanto, era preciso que professores fossem preparados em cursos de atualização pedagógica e cultural, de modo a acompanhar a implantação do novo currículo e dos programas das diversas disciplinas, superando, assim, as resistências do meio que, sem dúvida, existiam em relação ao currículo enciclopédico e científico, inspirado nos ensinamentos de Comte. Note-se que o positivismo, após a República, já não despertava tanto entusiasmo como na época do Império quando era presença constante nos estabelecimentos de ensino secundário e superior. (Lins, 1967)

Entretanto, e apesar do compromisso pela difusão da instrução elementar, as lutas políticas que minavam as bases do Governo Provisório naquele momento, retardaram, por algum tempo, a criação das escolas primárias de 2º grau: apenas três das seis previstas começaram a funcionar em meados de 1891 (Galvão, Anexo I, in: Relatório... 1892, p. 5). O país estava às vésperas da promulgação da Constituição que regulamentaria, entre outros assuntos, as eleições presidenciais. E as incompatibilidades entre as posturas arbitrárias de Deodoro da Fonseca e as posições de seus ministros ameaçavam a credibilidade do governo da República. O acirramento desses

conflitos atropelou a renúncia coletiva do primeiro ministro e a organização do novo governo pelo Barão de Lucena. No dia seguinte à demissão, falecia no Rio de Janeiro, Benjamin Constant. Era 22 de janeiro de 1891. A execução da Reforma da Instrução Pública Primária ficava à mercê das novas circunstâncias. Mas o grupo no poder não priorizava a educação básica em seu programa de governo e as lutas que se espalhavam pela consolidação das oligarquias na direção do Estados passavam a ocupar todo o espaço de preocupação do governo central.

No entanto, o currículo planejado e aprovado na Reforma Constant, assim como o processo geral de ensino, deveriam ser levados a bom termo até por reverência ao seu autor, como dizia seu sucessor no Ministério, Uchôa Cavalcanti (Relatório do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, 1891, p. 9), e apesar das resistências políticas e dos problemas inerentes ao próprio plano. Em comparação àquele que até então vigia, este currículo seguirá ainda e predominantemente a influência francesa e as necessidades do novo contexto internacional, já então penetrado das idéias suscitadas pela Revolução Industrial, principalmente na sua fase de expansão do capitalismo concorrencial, do qual fomos partícipes enquanto país dependente. É nesse sentido que as ciências presentes no novo currículo e seus respectivos meios de apreensão da realidade procurarão substituir o poder religioso pelo poder laico, instituindo uma nova unidade intelectual e moral.

As ciências, segundo Comte, constituem um meio incomparável de unidade intelectual, na medida em que o espírito positivo que as caracteriza se distingue pelo caráter do método e do espírito científicos, quer dizer: a ciência desenvolve no espírito que a recebe e que a pratica o hábito de se submeter ao acontecimento e à

demonstração; o hábito, igualmente, de buscar em toda a parte a ordem das leis na aparência dos fenômenos; o hábito, enfim, de considerar os fenômenos como regulados por leis cuja ação não se poderia desconhecer. Essas disciplinas parciais levam a fazer prevalecer por toda a parte, as noções universalmente aceitas, sobre as resoluções individuais. Como tal, então, a prática das ciências é um meio poderoso de engendrar uma nova unidade intelectual comparável em tudo àquela aceitação unânime, na Idade Média, da filosofia teológica. (*Cours*, VI, 58ª leçon, [1842], 1894).

No Brasil, em relação à escola primária, o ensino devia voltar-se para as "lições de coisas", quer dizer, sempre que possível as aulas estimulariam o acesso ao conhecimento prático dos fenômenos físicos e naturais, dos cálculos aritméticos, da língua pátria, da agronomia. Além destas, a escola primária do 1º grau abrangia, ainda, a leitura e escrita, o contar e calcular, o sistema métrico, elementos de geografia e história, especialmente do Brasil, elementos de música, ginástica e exercícios militares, trabalhos manuais para meninos e de agulha para meninas, além da instrução moral e cívica, (Governo Provisório, Decreto nº 981, 8-11-189, p. 3475). Para as escolas primárias do 2º grau, que recebiam alunos de 13 a 15 anos, o mesmo Regulamento indicava: caligrafia; português; elementos de língua francesa; aritmética, álgebra elementar, geometria e trigonometria; geografia e história, especialmente do Brasil; elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene; noções de direito pátrio e economia política; desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais para meninos e de agulha para meninas.

A ênfase no sentido prático do ensino devia receber especial atenção na escola primária do 1º grau que admitia alunos de 7

a 13 anos. Não se tratava, contudo, de reduzir os ensinamentos às pesquisas de utilidade imediata, mas de facilitar através da observação dos fatos, a apreensão do mundo exterior, tomado este então como inteiramente destinado "a (...)" (seu) "uso como se apresentasse, em todos seus fenômenos, relações íntimas e contínuas com (...)" (sua) "existência" (Comte, [1830], 1983, p. 6). O sentido prático das primeiras investigações infantis lembra o que Comte dizia no Cours I, a respeito do desenvolvimento da inteligência individual, ou seja,

O ponto de partida, sendo necessariamente o mesmo para a educação do indivíduo e para a espécie, as diversas fases principais da primeira devem representar as épocas fundamentais da segunda. Ora, cada de um nós, contemplando sua própria história, não se lembra de que foi, sucessivamente, no que concerne às noções mais importantes, teólogo em sua infância, metafísico em sua juventude e físico em sua maturidade?" ([1830], 1983, p. 5).

Isso quer dizer que, impossibilitada pelo próprio estágio de seu desenvolvimento infantil, a criança não é capaz de formar teorias ou relacionar suas observações a princípios gerais; sendo assim, o conhecimento que tem do mundo que a rodeia é limitado e mediado fundamentalmente pelos sentidos. Daí, a necessidade de aguçá-los com "coisas" desse seu meio de modo a prepará-la para a aquisição de noções mais complexas e raciocínios mais complicados.

A função de um ensino "prático" principalmente das ciências físicas, da história natural, das matemáticas, da língua portuguesa, da agronomia, sem contar as outras disciplinas, na medida desta possibilidade, aproximava-se do sentido *útil* atribuído por Comte à palavra positivo, qual seja, o de

melhoramento contínuo de nossa verdadeira condição individual e coletiva, e não a vã satisfação de uma curiosidade estéril". (*Discours*, [1891], 1976, p. 48)

Comte acreditava que a sociedade só poderia ser convenientemente regenerada, através de uma completa reorganização intelectual do homem, antes mesmo de uma reforma das instituições. Para isso, seria necessário fornecer ao indivíduo novos hábitos de pensar, segundo o estado de desenvolvimento das ciências de seu tempo. Com esse objetivo, procurou mostrar as razões pelas quais uma certa maneira de pensar, chamada positiva por ele, deveria imperar entre os homens, de modo a realizar neles e na sociedade que os envolve, uma completa regeneração moral e social.

Seguindo a lei fundamental do desenvolvimento tanto do homem como da espécie, o comtismo acreditava que somente uma educação universal que aperfeiçoe igualmente o coração, o corpo e o espírito e que se consolide como unanimidade, diga-se, como filosofia positiva, é capaz de gerar novos hábitos e nova moral, capazes por sua vez, de encaminharem à regeneração social. Para Comte, "a evolução intelectual é o princípio preponderante do conjunto da evolução da humanidade" (*Cours*, IV, 51ª lição, [1839], 1893, p. 391).

Mas será que Benjamin Constant esperava para sua Reforma da Instrução os mesmos resultados projetados por Comte para a regeneração da sociedade francesa da primeira metade do século XIX? É verdade que, como lá, também nós aqui vivíamos um momento de reconstrução moral e social. A República nascia laica e abortava o espírito teológico católico que reinara absoluto durante todo o Império. As lutas políticas em torno do novo Estado e da consolidação da autonomia das unidades federadas iam contra as tentativas de um governo, então provisório, perpetuar-se

como ditatorial e absoluto. A Carta outorgada em fevereiro de 1891 garantia, por seu turno, a um Congresso bicameral, a prerrogativa da escolha do novo presidente da República. O poder econômico das oligarquias cafeeiras disputava a hegemonia política com os militares, seus aliados da véspera. Nesse contexto, o positivismo que tanto entusiasmara a juventude das Escolas Militares, via agora seu prestígio já em decadência, principalmente em virtude dos excessos da ortodoxia militante do Apostolado. O momento era de busca de uma nova identidade nacional, de novos "consensos", como diria Comte. E a Reforma Constant que nascera em novembro de 1890, já perdia seu grande idealizador e defensor primeiro, apenas em dois meses de vigência. Portanto, o que poderia ter sido a esperança de uma nova hegemonia intelectual ficava à mercê das oscilações políticas e econômicas do período.

De fato, o Regulamento de 8 de novembro foi bastante pretensioso e progressista para a época. Seu objetivo primeiro era elevar o nível da escola pública primária do 1º e do 2º grau, de modo a igualá-la ou pelo menos, aproximá-la daquelas existentes na América do Norte e países da Europa, como França, Itália, Inglaterra, Bélgica e Suíça, para citar alguns dos que foram percorridos por nossos professores, incumbidos pela Inspetoria Geral da Instrução, e com o apoio do ministro Benjamin Constant, para visitar as principais escolas primárias e estudar os métodos e as matérias de ensino, ali existentes, assim como a legislação pertinente ao ensino primário. Ramiz Galvão, Inspetor Geral da Instrução, procurava por todos os meios garantir a permanência desses profissionais fora do país. Dizia ele:

Em falta de boa escola nacional é pelo estudo das escolas estrangeiras que os

membros do magistério poderão preparar-se cabalmente para o desempenho das altas funções do ensino moderno" (Galvão, 15-4-1891, p. 16).

A Reforma Constant tinha, além da preocupação inicial com a elevação do nível do ensino primário, outra com o sentido prático desta educação básica, voltada para uma investigação da realidade próxima e própria da criança. No entanto, a aproximação com o real através da observação de objetos que agucem os sentidos ou de disciplinas que ensejem essa relação mais direta do aluno com o meio que o rodeia, era realizada de maneira nem sempre coincidente com a pensada por Comte, deixando antever a presença de outras influências e idéias nessa reforma, como aquelas herdadas do liberalismo de Rousseau e Pestalozzi e reinterpretadas para o contexto nacional por Rui Barbosa.

Sob esta mesma perspectiva, entendo, também, a proposta da Reforma Constant em seu Art. 3º § 1º, (Governo Provisório, Decreto nº, 981, 8-11-1890, p. 3475-3476) sobre a gradação do ensino das disciplinas em cada curso da escola primária (elementar, médio e superior): os seus programas organizados numa seqüência lógica, de classe para classe, tornavam-se cada vez mais extensos, mas não necessariamente adequados ao nível do desenvolvimento mental dos educandos. O ensino gradual de uma disciplina em cada curso, - considerados os respectivos conteúdos para cada classe, contidos no texto do Regulamento, - parece, se restringir à sua ordenação sucessiva no interior da mesma disciplina, e de uma classe à outra seguinte.

No que diz respeito ao método, a reforma privilegiava o intuitivo, além de incentivar a espontaneidade, a curiosidade do educando e a sua participação, ainda que incipiente, sempre auxiliado em todos os

momentos pelas "*coleções de coisas*" que professores e alunos ajudavam a formar e que se convencionou chamar "*museu escolar*", conforme texto do Art. 9º do Decreto citado.

Entendo, ainda, a esse respeito, que afora a referência à ordem natural, ao destaque dado à observação, além daquele dado à gradação dos estudos, idéias que aparentemente podem sugerir um programa estritamente comtista de educação, afora isso, o Regulamento Constant, ao mesmo tempo, indicava e reforçava o ensino intuitivo e as lições de coisas que já vinham se constituindo em temas dos debates de interessados na educação, não necessariamente educadores de profissão, e que se reuniram na primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, de 1883. Esses temas, se considerados no interior das relações superestruturais da sociedade da época, expressavam a presença de idéias "novas", além das positivistas, acerca da educação e de seus métodos inspiradas no ideário liberal e em uma nova concepção da infância e da criança, entendidas, então, nelas e por elas mesmas.

Parece haver, porém, tanto do lado comtista como da dos liberais, e também do de Benjamin Constant, uma anuência quanto a certas idéias que devem fundar e auxiliar na organização da escola primária, quais sejam, a de que o ensino da segunda infância, em geral dos 7 aos 14 anos, deve sempre partir do já conhecido, do observado pelos sentidos, do conhecimento mais geral e menos complicado, para o desconhecido, para o abstrato, para o mais especializado e o mais complexo. Isso pode significar, já nesse momento, uma antecipação daquelas idéias que a Escola Nova defenderá com mais vigor, entre nós, a partir de 1920, mas também não deixa de ser um reenvio às idéias de Comte, à sua preocupação fundamental com o método científico e com a ordem em que deveriam ser estudadas as

diversas ciências, assim como com o meio mais adequado de fazê-lo, segundo o estágio de desenvolvimento das próprias ciências e do sujeito: dos fenômenos mais simples, mais gerais e independentes para os mais complicados, mais particulares (ou especializados) e mais dependentes; também aqui, a lei dos três estados fundamenta a educação positiva que tem, em Comte, o objetivo de desenvolver o espírito positivo.

Seguindo a intuição fundamental dos três estados – teológico, metafísico e positivo – não só em relação à doutrina, mas também no que diz respeito ao método de conhecimento dos fenômenos naturais e sociais, Comte ordenou as ciências abstratas especulativas e gerais, segundo a marcha histórica de sua formação efetiva e também segundo a ordem dogmática da dependência sucessiva, isto é, de modo que cada uma repousasse sobre a precedente e preparasse a seguinte; a equivalência espontânea dessas duas vias enciclopédicas resultava, em geral, da identidade entre a evolução individual e a coletiva.

Assim, a lei fundamental dessa ordem comum tanto ao indivíduo quanto à espécie,

consiste em classificar as ciências de acordo com a natureza dos fenômenos estudados, segundo sua generalidade e sua independência decrescentes ou sua complicação crescente, de onde resultam especulações cada vez mais abstratas e mais difíceis, mas também cada vez mais eminentes e completas, em virtude de sua relação mais íntima com o homem ..." (Comte, [1891], 1976, p. 118).

A escala resultante dessa classificação ficou, segundo Comte ordenada da seguinte maneira: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia (Fisiologia) e Sociologia (Física Social). Desse modo, a lei da evolução e a lei de classificação das ciências, inseparáveis e interdependentes

entre si, deviam fundamentar e orientar a educação positiva e, portanto, também a organização dos estudos, dos sete aos quinze anos, ou escola primária na acepção comteana.

A Reforma da Instrução Primária para o Distrito Federal estava empenhada, na verdade, com a elevação do nível de qualidade da educação nacional, a começar pela escola primária na qual investiu esforços e criatividade. Nesse sentido, empenhou-se Benjamin em reinterpretar e tornar realidade entre nós algumas das idéias pedagógicas que sobejavam nas grandes inteligências européias e norte-americanas do seu tempo e que já vinham ocupando lugar nas discussões políticas em nosso país. As idéias de Auguste Comte neste contexto, principalmente essas discutidas antes, e referentes às ciências, à importância do método científico na aquisição dos conhecimentos, às leis do desenvolvimento natural do indivíduo e da espécie, tais idéias aliadas a outras tantas igualmente importantes como as de Henri Pestalozzi (1746-1827) a respeito do método da intuição e das lições de coisas, às quais Constant teve acesso através dos estudos de Rui Barbosa, enfim, todo esse ambiente intelectual e cultural foi sorvido por ele e materializado na sua reforma pedagógica para a instrução primária.

Tratava-se, sobretudo na escola fundamental, de valorizar outras formas de ensinar e de aprender que superassem aquelas práticas tradicionais em vigência; a ciência e o pensamento científico deveriam doravante substituir a imaginação e as crenças fantásticas e explicar o homem, enquanto ser orgânico, vivo e, ao mesmo tempo, um ser social. O progresso no século XIX, da biologia como ciência da vida e o surgimento da sociologia, ciência da sociedade, ao lado de outros determinantes, contribuíram muito para a elaboração dessas novas visões de homem e de mundo.

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

As divergências entre as propostas de Comte e Benjamin ficaram por conta dessas reinterpretações feitas por aqui das idéias positivistas, nem sempre fiéis ao seu autor. Em alguns momentos, no entanto, essas contradições pareciam refletir, da parte de Constant a falta de um conhecimento teórico mais aprofundado da proposta pedagógica comtista, por exemplo, no que respeita ao domínio estético da educação entre os 7 e os 14 anos. Conforme o Mestre, depois de um período preparatório e fundamental para a formação da moralidade, em que a solicitude materna deve robustecer o corpo da criança através da cultura física (jogos), do desenvolvimento simultâneo dos sentidos e da destreza, preparando-a desde logo para observar e agir (Comte, [1851], 1879, p. 173); depois, ainda, desse período em que a mãe deve aprimorar-lhe a vida interior para formar um coração reto, voltado para o bem de outrem, uma inteligência pronta a julgar as solicitações e impulsos do coração, e ensinar-lhe, ainda, a capacidade de agir de forma inteligente; depois dessa fase em que a criança adquirirá hábitos físicos e morais que deverão persistir por sua vida e orientá-la sempre para o cultivo e a prática do bem, individualmente e em sociedade; depois, enfim, dessa preparação para desenvolver o espírito de observação, que deve se encerrar

por volta dos sete anos, inicia-se um outro período de cultivo da inteligência em que, gradualmente, através de um programa essencialmente estético e lingüístico, a criança e o adolescente vão adquirindo espontaneamente o gosto pelas artes da expressão como a poesia, a música e o desenho, apresentadas, porém sem qualquer sujeição a lições formais, e, pela comunicação, através da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Benjamin Constant não se aproximou dessa perspectiva pedagógica. A nossa realidade era outra, tínhamos outros problemas econômicos, orientações políticas diversas embora inspiradas na França, uma sociedade recém-saída da escravidão e acostumada, ainda, a hábitos de estudo e de educação menos progressistas. Além disso, tínhamos a tradição de um ensino primário público, embora livre também aos particulares, para o qual a educação familiar, em geral, não contribuía com quase nada, na maioria da vezes por falta exclusiva de habilitação ou competência dos responsáveis pela criança. Aliás, o próprio Comte, referindo-se às mulheres, reconhecia que a segunda geração positivista seria mais cultivada no domínio estético que a primeira, estando, portanto, em melhores condições de assegurar às crianças e adolescentes, essa iniciação estética (Comte [1851], 1879, p. 174).

Portanto, para que a reforma da instrução de Benjamin tivesse algum êxito em seus objetivos, era preciso criar as condições mas também partir do que existia em nossa realidade, ou seja, insuficiência de escolas primárias, programas obsoletos e métodos escolásticos. Desta forma, era impossível esperar, por exemplo, o auxílio das mães, muitas das quais eram analfabetas. Daí, a necessidade das reinterpretações da teoria de educação de Comte, de modo a torná-la mais viável às nossas escolas. Sendo assim, como

matemático de formação, Benjamin Constant filtrou do comtismo, principalmente os ensinamentos relativos às matemáticas e ao raciocínio que se adquire através delas. Na instrução primária do 1º e 2º grau tratava-se de iniciar a aquisição dessa lógica do pensamento, através da observação direta de objetos, buscando-se pela cultura dos sentidos valorizar todo o ensino voltado para o conhecimento que se obtém através das coisas sensíveis, através dessa apreensão primeira do mundo exterior.

As lições de coisas vinham responder a essas exigências: eram, nesse sentido, não só uma disciplina específica do currículo mas, também, e sobretudo, forma de processo geral de ensino aplicável a todas as demais disciplinas e que se opunha radicalmente àquela forma convencional usada até então e que enfatizava a verbalização do mestre e as verdades absolutas. As "lições de coisas" eram uma modalidade de ensino intuitivo e já haviam aparecido pela primeira vez no ensino primário brasileiro, com a reforma de Carlos Leôncio de Carvalho de 1879 (Decreto nº 7247 de 19-4-1879, Art. 4º). Nesta a importância do assunto era tanta que, na parte da reforma dedicada ao ensino das escolas normais (Art. 9º), de par com a disciplina "Prática do ensino primário em geral", destacava-se essa outra "*Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas*", demonstrando uma preocupação com a habilitação dos professores primários em relação ao ensino intuitivo. No entanto, o que nessa reforma se constituiu um avanço para a época, dava um passo atrás no Regulamento para Escola Normal da capital federal, aprovado pelo Decreto nº 982 de 8-11-1890, no mesmo dia em que também era decretada a reforma da instrução pública primária, que instituiu a citada "*lições de coisas*" como disciplina do currículo e, ao mesmo tempo, como processo geral de

ensino aplicável a todas as disciplinas do curso primário. O novo regulamento para o ensino normal extinguiu as referidas práticas de ensino, adotando um curso enciclopédico baseado nas ciências classificadas por Comte mas dando, também, especial atenção às disciplinas de artes e trabalhos manuais.

Desse modo, se em Comte a cultura estética e a lingüística preparavam, por meio do desenvolvimento da observação de fatos de toda ordem, (Comte [1854], 1883, p. 263) a inteligência da criança e do adolescente para a sua iniciação nas ciências e nos ofícios, na execução da Reforma Constant, as lições de coisas, como disciplina curricular, na medida em que iniciavam a criança no hábito de observar, pelo contato direto com os objetos, seres e acontecimentos, através do uso dos sentidos ou dos atos motores, ficavam restritas apenas ao empírico, faltando-lhe o suporte teórico positivista dos professores. Tanto isso era evidente que, do estatuto de disciplina, as lições de coisas se transformavam em forma geral de ensino aplicável a todas as disciplinas, especialmente àquelas de ciências e história natural, sem esquecer, contudo, as matemáticas que, ao contrário do plano pedagógico de Comte, já ocupavam no de Benjamin os espaços das classes do curso elementar. Tratava-se, aqui, de continuar a fornecer os elementos básicos da cultura acadêmica reconhecida entre nós, introduzindo, porém, alguns conteúdos que exercitassem um pensar lógico.

Entretanto, se muitas disciplinas do novo currículo repetiam o antigo, os seus conteúdos programáticos, sem dúvida, eram mais extensos e complexos relativamente à classe para a qual se destinavam, não significando, todavia, que, com isso, a profundidade e a qualidade do ensino estivessem garantidas, muito embora fossem desejadas. Os Relatórios do Ministério da

Instrução nos dão conta da resistência dos professores para trabalhar com os novos programas, seja por incapacidade, falta de habilidade, ou mesmo, por puro imobilismo diante da Reforma.

Aliás, uma das divergências fundamentais entre Benjamin e a teoria de educação de Comte estava no conceito de cultura enciclopédica: o saber enciclopédico é o saber total em extensão, o saber de tudo o que existe no universo. Para o comtismo, no entanto, esse saber era encadeado por sua própria natureza e unificado na escala enciclopédica: as ciências - matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia - eram ordenadas sucessivamente pela ordem histórica de seu aparecimento e, ao mesmo tempo, pela ordem de generalidade objetiva decrescente e subjetiva crescente, de seu conhecimento. Desse modo, não era preciso conhecer tudo de cada uma delas, mas apenas o indispensável para a cultura intelectual e para o seu conhecimento. Nesse sentido, não se tratava de fazer do homem um sábio especializado, mas de fornecer-lhe as luzes capazes de guiá-lo em todas as circunstâncias de sua vida (na profissão, nos deveres domésticos, cívicos ou sociais).

Em Benjamin Constant, ao contrário, como constatei através do estudo analítico que empreendi dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo da escola primária do 1º grau - 7 aos 12 anos - o "enciclopédico" tinha a pretensão da profundidade, além de destacar-se por uma efetiva extensão dos conteúdos. Eram onze disciplinas - português, matemática (aritmética, geometria e depois álgebra), geografia, história e ciências (história natural, depois elementos de física e química), instrução moral e cívica, música, desenho, ginástica, noções de agronomia e trabalhos manuais -, algumas subdivididas conforme avançavam as séries (ou classes) e contempladas com uma programação que pretendia abarcar

tudo de todas as ciências, em vez do fundamental de cada uma. Nesse sentido, os conteúdos se tornavam mais complexos, mas sempre mais superficiais, uma vez que a quantidade de informações era grande e impossível de ser tratada igualmente em profundidade. Daí, na cultura brasileira, o termo "enciclopédico" ser traduzido freqüentemente por superficial.

No que se refere à Reforma, o ensino enciclopédico, mesmo nesse sentido, se justificava a partir do contexto histórico, quer dizer, a reforma vinha com o objetivo de redimir o analfabetismo no país e elevar a cultura ao nível do século. Era preciso formar os novos dirigentes dentro de uma educação universal, aceita mundialmente. Não se considerou, no entanto, a realidade educacional existente no Brasil àquela época, sem professores qualificados, inclusive para aquelas disciplinas mais gerais e mais simples, das primeiras séries do curso elementar. O que dizer, diante disso, em relação àqueles conteúdos mais particulares e mais especializados que exigiam professores ainda mais qualificados?

Considerações finais

Confrontando-se a proposta pedagógica de Benjamin com a de Comte e refletindo-se sobre a viabilidade histórica de a primeira realizar-se naquele contexto de início de República, é possível chegar a algumas conclusões, quais sejam: se, de fato, o Regulamento de 8 de novembro de 1890 para a instrução primária propôs-se a seguir os princípios comteanos de educação, tais como a *lei dos três estados* e a *escala enciclopédica*, ele não o fez em todo o seu rigor, uma vez que já na educação infantil priorizou o ensino das ciências e das matemáticas, em vez da cultura estética e lingüística, negando, portanto, a sucessão dos estados evolutivos.

Uma outra conclusão a respeito da reforma Constant diz respeito à preparação dos professores: se, de fato, se esperava que a execução do plano de 1890 produzisse frutos, segundo as orientações de Comte, era preciso que o *Pedagogium*, como centro impulsor das reformas, oferecesse aos docentes da escola primária e secundária, através de mestres qualificados para isto, um curso sobre a filosofia positiva de Comte, de modo que, orientados segundo esses preceitos pudessem ensinar aos seus alunos, não os resultados das ciências, mas o próprio espírito científico inerente a elas, na fase específica de seu desenvolvimento. No entanto, a ausência dessa qualificação já condenava de certo modo, a priori, a execução da reforma segundo o comtismo, que ficava, então, a depender da iniciativa e vontade de aprender de cada professor.

Porém, no que diz respeito às "Lições de Coisas" como forma de processo geral de ensino que vinha para substituir a verbalização do professor, pode constatar, através da Revista de Ensino publicada no Estado de São Paulo que elas já constavam dos programas escolares propostos para os "Grupos Escolares" desse Estado, um indício positivo de que a Reforma Constant teve repercussão em outras unidades federativas, além do Distrito Federal, pelo menos no que se referia a essa orientação pedagógica.

Detendo-me, por conseguinte, nessa reflexão sobre o conjunto da Reforma Constant, pude concluir que sua elaboração foi fruto, em nível do pensamento, de uma complexidade de influências, de um amálgama de idéias que fervilhavam entre nossos intelectuais: não só um positivismo difuso, reinterpretado por Benjamin Constant a partir das ciências matemáticas, mas também um certo liberalismo herdado de Rousseau, de Pestalozzi, este traduzido por Rui Barbosa, via Calkins, e adaptado às condições de nosso meio e de nossa cultura.

Da ênfase na fala, na oratória e na retórica, a Reforma Constant procurou, ao contrário, apresentar o ensino pelas coisas, pelo concreto, pelo prático.

Todavia, essa mudança nem sempre esteve clara para os profissionais docentes, os mais diretamente envolvidos nesse trabalho pedagógico, produzindo, desse modo, viéses de interpretação das lições de coisas.

Além das dificuldades de ordem teórica, a execução do Regulamento de 8 de novembro foi dificultada ou até impedida por outras, de ordem prática, material, tais como a falta de verbas suficientes para implementar as mudanças exigidas pelo novo plano: desde a constituição do museu escolar de cada escola ou da coleção de objetos de cada professor, até a locação ou construção de prédios escolares adequados ao desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem, dentro dos padrões de moralidade e higiene exigidos; sem contar, ainda, com a falta de verbas para manter professores em comissão, em suas viagens de estudo ao exterior, a fim de trazer de lá as sugestões de experiências pedagógicas, material didático, documentações concernentes às escolas-modelo, além da legislação educacional em vigência.

Afora esses obstáculos, havia ainda aqueles decorrentes da existência de professores não habilitados, não só naquelas disciplinas que eram novidade no currículo, como também naquelas outras que tinham novos conteúdos, aliada tal falta de formação, à inoperância do *Pedagogium*, que lutava para se manter com os poucos recursos disponíveis e, inclusive, ameaçado de ver suas atividades encerradas em fins de 1891, como relatou seu diretor na época, o Sr. Joaquim José de Menezes Vieira (Relatório do Ministério da Instrução, Anexo N, 30-4-1892, p. 18-20), em virtude de suas atividades estarem sendo confundidas com as da Escola Normal.

E finalmente, há que se considerar que a implantação da Reforma Constant para a instrução primária era expressão direta da captação das interpretações que a seu respeito fizeram não só os Ministros Uchôa Cavalcanti (1891) e Fernando Lobo (1892), como o próprio Inspetor Geral da Instrução Pública, o Sr. Ramiz Galvão, além dos Inspetores Escolares responsáveis por cada um dos sete distritos escolares em que foi dividido o Distrito Federal por ocasião do Regulamento e, principalmente as interpretações dos professores primários, diretamente envolvidos com as atividades pedagógicas.

Quanto ao sentido desse Regulamento no contexto histórico da época, nada mais oportuno para enlucidá-lo, do que fazer minha, ao terminar, as palavras de Casemiro Reis Filho (1981):

O decreto, a regulamentação, a norma codificadora constituem, nos países de origem colonial, o instrumento por excelência para reforma. Tal fato decorreu do processo colonizador que é, antes de tudo, um processo de transplante cultural. Enquanto os povos de cultura própria recorrem à legislação para fixar e preservar práticas e costumes que se mostravam eficientes no processo de organização social' consolidando, com a imposição da norma jurídica, as instituições, os modos peculiares de vida historicamente elaborados; nos povos de origem colonial, o colonizador realizou um extraordinário esforço para interromper as tradições autóctones e desviar o curso do processo histórico autônomo, para subordiná-lo aos seus próprios objetivos (p. 35-36).

Notas

1. Currículo, tal como é usado na Reforma Benjamin Constant, constitui a escolha de um conjunto de conhecimentos limitados das diversas áreas das ciências, das letras e das artes,

traduzidos nas disciplinas e organizados de forma seriada pelas diversas classes ou séries. Tendo em vista que no estudo da referida reforma, trabalhei apenas com documentos legais, programas oficiais e alguns relatórios da Inspeção e não tenho outras informações mais específicas, devo restringir-me ao conceito de currículos acima referido. Para mais detalhes sobre o assunto, consultar Antonio Flávio Barbosa Moreira. (1990).

2. O que mudou com Benjamin Constant, nessa divisão das escolas primárias do 1º grau, foi a duração total dos cursos que em vez de 8 anos, como propunha Rui Barbosa, fica estabelecido com 6 anos, sendo para 2 anos para cada um dos três cursos.
3. "Quinze dias em Paris. Impressões pedagógicas". v. 2 nº 4. out. 1902, São Paulo, Tipografia Diário Oficial, 1902. p. 595-644.
4. Para mais detalhes, conferir do mesmo autor, Índice Básico de Legislação do Ensino Paulista - 1890-1945 -, Introdução, p. 8-12.

Referências Bibliográficas

- Abranches, D. (1907). *Atos e Atas do Governo Provisório*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Azevedo, F. de. A. (1963). *Cultura Brasileira*. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Barros, R. S. M. (1959). *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. Boletim Nº 241, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - USP.
- Bloch, M. (1942). *Introdução à História*. 4ª ed., Mira-Sintra - Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América.
- Brasil - (1892). *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Parte I (24-2 a 30-6-1891). vol. I, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil - (1892). *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Parte II (1-7 a 31-12-1891). vol. II., Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil - (1893). *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1892*. Partes I e II, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil - (1890). *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*. 1ª fascículo (15-11 a 31-12-1889); 3ª fascículo (1-3 a 31-3-1890); 4ª fascículo (1-4 a 30-4-1890); 5ª fascículo (1-5 a 31-5-1890); 10ª fascículo (1-10 a 31-10-1890). 11ª fascículo (1-11 a 31-11-1890), Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil - (1891). Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. *Relatório ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil*. Maio de 1891. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.
- Brasil - (1892). Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. *Relatório ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil*. Maio de 1892. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Campanhole e Campanhole, (1981). *Constituições do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Cardoso, C. F. e Brignoli, H. P. (1983). *Os Métodos da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. (Biblioteca de História, v.5).
- Carone, E. (1978). *A República Velha I: Instituições e Classes Sociais*. Rio de Janeiro: Difel.
- Carone, E. (1983). *A República Velha. II: Evolução Política (1889-1930)*. 4ª ed. São Paulo: Difel.
- Comte, A. (1983), [1830]. *Cours de Philosophie Positive*. Tome I. Premier volume. Les Préliminaires Généraux et La Philosophie Mathématique Paris: Editions Anthropos. Tradução para o português de J.A. Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural.
- Comte, A. (1893), [1839]. *Cours de Philosophie Positive*. Tome IV. Quatrième volume. Partie Dogmatique de la Philosophie Sociale. Paris: Editions Anthropos.
- Comte, A. (1894), [1842]. *Cours de Philosophie Positive*. Tome VI. Contenant Le Complément de la philosophie Sociale et les Conclusions Générales. 5ª ed. Paris: Societé positiviste.
- Comte, A. (1976), [1844]. *Discours sur L' Esprit Positif*, Édition classique. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1990. 108 p. Edição brasileira traduzida da 2ª ed. Francesa, por Renato Barbosa R. Pereira e revista por Ivan Lins [Paris, Rio de Janeiro, Apostolat Positiviste, [1891]. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Ed. Univ. de São Paulo.
- Comte, A. (1879), [1851]. *Système de Politique Positive ou Traité de Sociologie, Instituant la Religion de l'Humanité*. Tome I. Contenant le Discours Préliminaire, et l'Introduction Fondamental. Paris: Libraire Scientifique - Industrielle de L. Mathias. Juillet.
- Comte, A. (1883), [1854]. *Système de Politique Positive ou Traité de Sociologie, Instituant la Religion de l'Humanité*. Tome IV. Contenant le Tableau Synthétique de l' Avenir Humain. Paris: Libraire Scientifique-Industrielle de L. Mathias.
- Costa, E. V. da. (1979). *Da Monarquia à República: Momentos decisivos*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, Ltda.
- Costa, J. C. (1967). *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Coutinho, C. N. (1976). Cultura Brasileira: um intimismo deslocado à sombra do poder. *Cadernos de Debates*, nº1, 2ª ed., 65-67.
- Cury, C. R. J. (1991). Cidadania Republicana e Educação: Uma Questão Democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891. (Tese-Prof. Titular). Belo Horizonte: UFMG.
- Década Republicana I* (1986). Vários autores. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Fleiss, M. (1922). *História Administrativa do Brasil*. São Paulo, Cayeiras, Rio, Recife: Cia Melhoramentos.
- Furtado, C. (1980). *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Galvão, R. (1891). "Anexo F: Relatório dos Trabalhos da Inspeção Geral e dos estabelecimentos de Instrução que lhe são imediatamente dependentes". In *Relatório do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos*. Maio, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Galvão, R. (1892). "Anexo I: Relatório do Inspetor da Instrução Primária e Secundária". In *Relatório do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos*. Maio, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Gramsci, A., (1978). *Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lalande, A. (1972). *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*. Paris: Presses Universitaires.
- Lins, I. (1967). *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Lourenço F., M. B. A. (1954). *Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Marx, K. (1978). *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mendes Jr., A. e Maranhão, R. (1981). *Brasil História. Texto e Consulta vol.3 República Velha*. São Paulo: Brasiliense.
- Moacyr, P. A. (1937). *A Instrução e o Império. Subsídios para a História da Educação no Brasil. (1854-1888)*. 2º vol. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Moacyr, P. A. (1941). *A Instrução e a República. Reformas Benjamin Constant (1890-1892)*. 1º vol. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Moreira, A. F. B. (1990). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Nóbrega, V. L. de. (1967). *Enciclopédia de Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, vol. III, tomos I e II.
- Paiva, V. P. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.
- Queiroz, M. I. P. de. (1985). O Coronelismo numa Interpretação Sociológica. In: Boris Fausto *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano 1ª vol. Estrutura de Poder e Economia (1889-1930), 153-190. São Paulo: Difel.
- Reis Filho, C. (1981). *A Educação e a Ilusão Liberal*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Revista de Ensino*. vol. 2 nº 4, out/1902. São Paulo, Tipografia do Diário Oficial, 1902.
- Ribeiro, M. L. S. (1989). *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Rousseau, J.J. (1979). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel.
- Schwarz, R. (1973). As Idéias Fora do Lugar. *Estudos Cebrap*. nº 3, 151-161, janeiro.
- Singer, P. (1985). O Brasil no Contexto do Capitalismo Internacional: 1889-1930. In: Boris Fausto *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano. 1º vol. Estrutura de Poder e Economia (1889-1930), 346-390. São Paulo: Difel.
- Souza, M. C. C. (1988). O Processo Político-Partidário na Primeira República". In: C.G. Mota, (org.). *Brasil em Perspectiva*, 162-226. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Sud Menucci (1932). *Cem anos de Instrução Pública - 1822-1922*. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia.
- Thompson, E.P. (1981). *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Torres, J. C. de O. (1943). *O Positivismo no Brasil*. Petrópolis, RJ. São Paulo: Editora Vozes Ltda.
- Veríssimo, J. (1985). *A Educação Nacional*. Porto Alegre (RS): Mundo Aberto.