

**RUI BARBOSA E A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO NO SÉCULO XIX****RUI BARBOSA AND THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION IN 19<sup>TH</sup> CENTURY**

Amanda Sousa Galvínio<sup>1</sup>  
Jean Carlo de Carvalho Costa<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente trabalho busca discutir quais foram as contribuições para o debate educacional do intelectual Rui Barbosa a partir do seu parecer sobre a reforma do ensino primário (1883) e a *história da infância*. Essa reforma tinha como ideal de nação a estruturação do sistema de ensino brasileiro com destaque para a educação das crianças. No século XIX, as novas gerações eram vistas como aqueles que levariam à frente os projetos modernizadores e civilizadores de um Brasil que precisava se enquadrar entre as nações mais adiantadas do ocidente. A crença na educação enquanto via de progresso para o país fazia parte de um repertório político muito comum no Brasil Oitocentista, tendo como principais representantes desses ideais os sujeitos que vieram a constituir o que hoje se denomina movimento reformista da Geração de 1870. Esses homens, entre eles Rui Barbosa, criticavam principalmente o regime imperial, a escravidão e a falta de estrutura institucional da nação, como a ausência de um sistema de ensino nacional.

**PALAVRAS CHAVES:** Rui Barbosa. Reforma do ensino primário. Infância.

**INTRODUÇÃO**

O historiador da educação Carlos Eduardo Vieira, no ensaio intitulado “História dos intelectuais, representações, conceitos e teoria”,<sup>3</sup> sistematizou como a *história dos intelectuais* tem sido configurada no meio acadêmico, e aponta para o seguinte panorama: a temática vem sendo trabalhada desde anos cinquenta, e adentra os anos sessenta e setenta do século XX, focando principalmente na contradição entre escolanovistas e os católicos, e tomava como premissa as ideias desses intelectuais; em meados dos anos oitenta e noventa desse mesmo século, o tema dos intelectuais continuava a ser objeto de preocupações acadêmicas, contudo, já era possível apontar para uma mudança no que confere as abordagens teóricas, que nesse momento, começa receber fortes contribuições das obras de Karl Mannheim que aludiu sobre o intelectual

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de educação da UFPB. E-mail amanda\_galvincto@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB. E-mail: jeancosta@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Esse trabalho foi apresentado na comunicação coordenada, no eixo temático “Intelectuais, pensamento social e educação”, no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia-GO na Universidade Católica de Goiás em novembro de 2006 que teve como título do evento a “Educação e seus sujeitos na História”.

com mediador dos conflitos sociais; Antonio Gramsci que entendia o intelectual como dirigente e organizador da cultura, e de Pierre Bourdieu que o apresenta como aquele que é produtor do capital simbólico.

No que se refere às escolhas de quais intelectuais selecionar para o debate educacional, é possível perceber que na história da educação, houve certo privilégio de trabalhos que se debruçavam nos desdobramentos das ideias e ações dos *renovadores da educação*, principalmente, focados em: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Esse protagonismo é devido ao fato desses estarem envolvidos com as propostas apresentadas no *Manifesto dos Pioneiros* (1932) (CARVALHO, 1993).

Na primeira metade do século XX, a divulgação de manifestos como estratégia de intervenção política se fez muito comum no Brasil, como por exemplo, o *Manifesto Regionalista* escrito por Gilberto Freyre em 1926; o *Manifesto Antropófago* escrito por Oswald de Andrade em 1928; assim como também, o *Manifesto dos Pioneiros* escrito por Fernando de Azevedo em 1932. Segundo Freitas (2005, p. 169), os manifestos significam uma escrita que tenta se projetar enquanto

[...] portador de um 'marco zero'. Atesta simultaneamente o que do passado deve ser deixado para trás e o que do futuro se anuncia nos seus conteúdos. O 'novo' só é efetivamente novo se os princípios forem aceitos e suas reivindicações atendidas. Por isso, manifestos têm signatários que são exibidos como 'garantia' de sua força e seus autores procuram a imprensa para que aconteçam, antes de tudo, como notícia: eis que o novo vem para enfrentar o envelhecido. (FREITAS, 2005, p. 169)

Podemos aludir aqui que, o manifesto dos pioneiros da educação nova pretendia negar a educação anterior, e que, em certa medida, a força dos seus argumentos tenha contribuído para a invisibilidade das propostas educacionais do período anterior. Não pretendemos diminuir a atuação dos pioneiros, mas apontar que gradativamente a história da educação tem buscado evidenciar a atuação dos intelectuais que se encontram vinculada a projetos educativos no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, como os trabalhos desenvolvidos por Costa (2009; 2010; 2011), Faria Filho, Sales e Zica (2002; 2009), que centram suas análises nos discursos, nas obras e nos projetos de leis propostos por esses homens de letras, que tomaram como premissa a educação como fundamental para a construção do projeto de modernização brasileira.

Em parte, é possível atrelar as novas abordagens teóricas e os estudos voltados para compreender a atuação de intelectuais anteriores aos renovadores da educação, como sendo um movimento de mão dupla. A invisibilidade desses intelectuais esteve

muito associada à crítica de que esses importavam ideias estrangeiras e alheias à realidade nacional como proposta para o atraso brasileiro. Essa crítica foi reatualizada em 'Ao vencedor as batatas', de Roberto Schwarz, que trouxe à tona o ensaio teórico-metodológico, 'As ideias fora do lugar', publicado em 1977, e que deu continuidade às perspectivas desenvolvida por Antônio Candido, buscando construir uma crítica literária a partir de diálogos intensos com as ciências sociais.

[...] o programa crítico-sociológico de Schwarz perscruta as implicações estéticas e ideológicas do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, bem como a ambivalência ideológico-moral entre ideário burguês e paternalismo inscrito na conduta dos grupos sociais engendrados na experiência brasileira daquele processo, e cujos efeitos atingem inclusive o desenho das instituições. A cópia de modelos exteriores passa a ser questão inevitável, sendo ela mesma o que de mais interessante existe. Por outro lado, a existência da escravidão significaria um elemento fundamental a complicar a tradução das ideias liberais no país. Além disso, mais do que entender "traduções" era preciso pensar em "deslocamentos" e na viagem das ideias - no quiproquó das ideias como diz Schwarz - que a aplicação desses conceitos, em regiões periféricas, acabava por provocar. (BOTELHO; SCHUARCZ, 2008, p. 3)

Schwarz (2000), a partir das análises das obras de José de Alencar e Machado de Assis, elucida para a confusão de ideais incorporadas pelos intelectuais brasileiros, e de que essa desorganização traduzia um itinerário que correspondia ao próprio contexto local,

O quiproquó das ideais não podia ser maior. A novidade no caso não está no caráter ornamental de saber e cultura, que é da tradição colonial e ibérica; está na dissonância propriamente incrível que ocasionam o saber e a cultura do tipo "moderna" quando postos nesse contexto. (SCHWARZ, 2000, p.19).

Conhecer o Brasil era saber destes deslocamentos, vividos e praticados por toda uma espécie de fatalidade, para os quais, entretanto, não havia nome, pois a utilização imprópria dos nomes era sua natureza. (SCHWARZ, 2000, p. 26)

Em "Os Bestializados", tratando da transição dos regimes políticos, Império a República, José Murilo de Carvalho fez a mesma observação:

[...] o fim do Império e o início da República foi uma época caracterizada por grande movimentação de ideias, em geral incorporadas da Europa. Na maioria das vezes, eram ideias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica. Liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo misturavam-se e combinavam-se das maneiras mais esdrúxulas na boca e na pena das pessoas mais inesperadas. Contudo, seria enganoso descartar as ideias da época como

simples desorientação. Tudo era, sem dúvida, um pouco louco. Mas havia lógica na loucura [...]. (CARVALHO, 1987, p.42)

Esses homens em suas ideias e ações políticas começam a ser vistos não mais como acima da sociedade ou flutuando sobre a realidade, mas pelo entendimento que as ideias não estão deslocadas de suas práticas e do contexto social no qual estavam inseridos. Nas últimas décadas, essas interpretações que entendiam de maneira distinta *teoria e prática* vêm sendo problematizadas (ALONSO, 2000; VIEIRA, 2006; FARIA FILHO, 2009). E as novas abordagens têm procurado de maneira fundida relacionar as *formas de pensar com as formas de agir*.

Ângela Alonso (2000), guiada pela nova vertente, propôs uma análise que, levou em conta como a cultura se vinculava à experiência. Assim como Alonso (2000), entendemos que a “geração de intelectuais de 1870” foi um fenômeno de ordem política, de grupos que se encontravam marginalizados politicamente pela ordem imperial, uns em maior ou menor grau, assumindo uma posição de contestação do *status quo* da sociedade monárquica. Sendo assim,

Esta mudança de ótica revela que aquele movimento intelectual nem era alheio à realidade nacional, nem visava formular teorias universais. As teorias estrangeiras não eram adotadas aleatoriamente, sofriam um processo de triagem: havia um critério político de seleção. (ALONSO, 2000, p.36)

Foi possível, a partir desse entendimento – fusão entre teoria e prática - identificar elementos singulares nas estratégias de ação política desses intelectuais para atuar frente os problemas que afligiam o cotidiano brasileiro no século XIX. O debate educacional, sem dúvida, foi uma questão fulcral para a geração de 1870, e a reforma que visava implementar um sistema de ensino nacional, aparecia como o mecanismo de redenção da sociedade, fruto do *iluminismo tardio* (BOTELHO, 1999).

Destacamos nesse trabalho o intelectual Rui Barbosa (1849-1923) representante da *intelligentsia* brasileira e integrante do debate geracional dos intelectuais de 1870. Barbosa teve uma atuação muito envolvida com a esfera pública, foi advogado, jornalista, deputado pela província da Bahia em 1877, nomeado membro conselheiro da instrução pública, abolicionista, e a favor do regime republicano. Com a proclamação da República em 1889, foi redator dos primeiros Decretos, como também, do texto final da primeira Constituição do novo governo. Foi senador da República em 1890 e reeleito nos anos de 1892, 1905 e 1916. No ano de 1907 foi convidado pelo Barão do Rio Branco para

representar o Brasil na Conferência de Haia que lhe rendeu a apelido de “A águia de Haia”, no mesmo ano, o presidente Afonso Pena o nomeou por meio de Decreto Embaixador Extraordinário, Ministro Plenipotenciário e Delegado do Brasil. Em 1908 substituiu Machado de Assis na presidência da Academia Brasileira de Letras. Candidatou-se quatro vezes à presidência da República, a última sendo em 1916. Em 1923 faleceu na cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro.

Enfatizamos que muitos estudos já foram publicados sobre a relação de Rui Barbosa com os debates educacionais do século XIX (VALLE, 1997; BOTO, 1999; BOTELHO, 1999; MACHADO, 1999; ROCHA, 2004). Nosso trabalho, no entanto, buscou atrelar a reforma do ensino primário proposta por Rui Barbosa ao fenômeno da *infância* no Brasil oitocentista, que apontava para a escolarização da juventude como sendo aquela que transformaria a nação em uma sociedade civilizada.

Segundo Ariès (1981), nas sociedades modernas, o surgimento da infância enquanto categoria social está intimamente ligada à constituição das escolas. Essa dinâmica é constantemente apontada nos estudos sobre o tema

[...] os sujeitos responsáveis pela institucionalização da escola e pelo desenvolvimento de processos de escolarização nas sociedades acidentais, não apenas produziram discursos e instituições mas, sobretudo, acabaram por produzir a própria infância como fenômeno social. Decorre desta constatação que uma das faces fundamentais do estudo da história da infância é o estudo da história dos discursos e das instituições que dela se ocupam, particularmente da escola. (FARIA FILHO; SALES, 2002)

Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que o parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, nos revela dentro do pensamento social brasileiro indícios para refletirmos sobre esses “discursos” e “instituições” que se debruçaram sobre o fenômeno da infância.

Para melhor compreender o que tratamos por história da infância, é necessária a distinção entre as palavras *infância* e *criança*, essa diferenciação mostra que a ideia de infância consiste na “[...] concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida [...]” (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002, p.2), sendo possível eleger a *história da infância*, enquanto aquela que busca perceber as relações estabelecidas no âmbito institucional, discursivo e científico que criaram as representações sociais sobre essa etapa da vida. A *história da infância* se vincula na relação da sociedade, da cultura,

dos adultos com essa classe de idade. Já a *história da criança* seria a história da relação da criança entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. *A história da criança* tenta revelar como esse sujeito experiência sua condição infantil. Mesmo assim, a criança se relaciona com a sociedade a partir da mediação dos adultos. Até as tentativas de se escrever uma narrativa essencialmente infantil, tomado como sujeito ações e dizeres da própria criança, corre o risco de perder de vista a dimensão da interferência “das representações” já estabelecidas para esse sujeito. (FREITAS, KUHLMANN JR., 2002; GOVÊIA, 2007)

Neste trabalho, utilizamos com fonte fundamental o parecer sobre o ensino primário, intitulado a *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1883)<sup>4</sup>. Esse documento é considerado de muita importância para história da educação no Brasil, pois Rui Barbosa apresentou dados sobre a situação educacional ocidental e brasileira no século XIX: constatou que havia um déficit negativo entre os estabelecimentos de ensino, tanto público, como particular, em relação à população em idade escolar no Brasil; denunciou o mau uso das estatísticas, pois as mesmas não traduziam com eficiência a realidade educacional do país, isso se dava, na medida em que os dados oficiais da época só se reportavam às matrículas dos alunos, sem ter, portanto, controle sob a frequência desses alunos na escola; comparou a experiência educacional nacional com a de países europeus e americanos, demonstrando que o Brasil estava num patamar inferior em relação aos demais, pois aqui, os investimentos na educação ainda eram muito escassos; por fim, propôs soluções para atraso brasileiro se baseando nos ideais iluministas que acreditavam na superação dos problemas sociais e no progresso da nação a partir da disseminação da escola pública (VALLE, 1997; BOTELHO, 1999).

Entendemos a abrangência dos temas educacionais abordados no documento, no entanto, iremos apenas nos deter em dois aspectos específicos: primeiro, a relação entre os ideais da escola pública e o progresso da nação; e o segundo, as discussões sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Essas duas questões nos levam a pensar como a infância escolarizada no século XIX foi vista como sendo aquela que na fase adulta conduziria os projetos de modernização do país. Nas sessões seguintes, trataremos especificamente dos temas selecionados no parecer do ensino primário.

---

<sup>4</sup> Sobre a reforma do ensino, Rui Barbosa também publicou a *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (1882).

## REPÚBLICA E INSTRUÇÃO: EDUCAÇÃO COMO REDENÇÃO NACIONAL

Houve, gradativamente, a partir de 1869, a dissolução do período imperial no Brasil, considerado por Sílvio Romero (1851-1914) o início dos “novos tempos” que colocaram em dúvida a validade do catolicismo, do espiritualismo eclético, das instituições monárquicas e do romantismo (MOTA, 1990; SAVIANI, 2007; MELLO, 2008), e que culminaram na Abolição dos escravos em 1888 e na Proclamação da República em 1889. O enquadramento do regime republicano à vida social brasileira, em certa medida, refletia os problemas sociais da época como: a incorporação das populações de ex-escravos na vida social; os debates que tratavam sobre a “questão da mestiçagem” e a construção da identidade nacional; a consolidação do sistema educacional, que deveria por fim formar o sujeito para a nova nação (BOTELHO, 1999; SAVIANI 2007; DANTAS, 2008; SCHULER, MAGALDI, 2008).

O analfabetismo foi visto enquanto sinônimo de doença e completamente incompatível com os ideais republicanos, a esse respeito, Rui Barbosa tomou a seguinte posição,

Numa nação cuja massa é de analfabetos, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduz numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o déficit primitivo. (BARBOSA, 1947, p.18)

Rui Barbosa mesmo seguindo os ideais republicanos, no momento em que escreveu o parecer do ensino primário ainda dialogava com o regime monárquico. Nesse sentido, Lilian do Valle (1997) tem razão ao enfatizar que, de certa forma, Rui antecipou o discurso sobre a escola pública no Brasil quando propôs aos interlocutores de Dom Pedro II que era preciso investir na educação,

[...] não é privilegio das republicas a percepção dessa dependência inviolável entre a educação do povo e a viabilidade das instituições. As monarquias esclarecidas, previdentes, moralizadas, dignas de viver, tem percebido com mais perfeita penetração este requisito fundamental da ordem e do progresso. (BARBOSA, 1947, p.132)

Contudo, o pensamento de Rui Barbosa continuava extremamente afinado com os ideais republicanos, ele mesmo se colocava enquanto um grande entusiasta da experiência dos Estados Unidos, destacando, no documento, que a disseminação das escolas públicas fazia parte essencialmente do programa civilizador da República: “[...] O

problema de cuja solução depende o governo republicano, governo de todos, a bem de todos, não é a educação da minoria, mas da população inteira [...]” (BARBOSA, 1947, p 226). Essa ideia, como bem salienta Rui, estava ligada à consolidação do regime republicano, que manifestava os valores, as representações e as aspirações sociais da derrubada da Monarquia Francesa e a constituição da República. Essas noções de democracia não só levaram a transformação da nação francesa, mas acabaram influenciando o nascimento das nações modernas (VALLE, 1997).

Na formação nacional brasileira, portanto, existiram alguns elementos diferenciadores, e que, portanto, deram outro direcionamento para incorporação dos princípios democráticos. Um exemplo disso foi, sem dúvida, o trabalho escravo. Como ressaltada anteriormente, a escravidão estava na agenda do dia. E, nesse sentido, era preciso não só garantir na Lei a liberdade dos negros<sup>5</sup>, mas a efetivação do direito só se tornaria realidade, segundo os argumentos dos abolicionistas, através da ação educativa que por sua vez garantiria a esses sujeitos a emancipação e participação na vida política. Rui Barbosa, parafraseando Tavares Bastos (1839-1875) em sua obra *A Província* (1861), enfatizou no parecer que:

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que hão de surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das maquinas de trabalho. (BARBOSA, 1947, p. 179)

A emergência desses ideais se justificava pelo fato do Brasil precisar incorporar os escravos e o seguimento popular no mundo do trabalho, que no alvorecer dos novos tempos reivindicava uma sociedade calcada nos moldes capitalistas de produção. Rui argumenta:

Ora a produção como já demonstramos é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país; todas os melhoramentos materiais são capazes de determinar a riqueza, se não partissem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas A MAIS FECUNDA DE TODAS AS MEDIDAS FINANCEIRAS. (BARBOSA, 1947, p.143, grifo do autor)

---

<sup>5</sup> A lei áurea foi sancionada no ano de 1888.

Para Botelho (1999), a crença na “educação como redenção nacional” assumiu particularmente em Rui Barbosa uma feição que interligava a “educação” e “produção” direcionadas, no caso da reforma do ensino primário, para a disseminação da escola elementar, destinada às crianças brasileiras que ao receber essa instrução, levariam à frente os projetos modernizadores para o país.

Sendo assim, animados pelos progressos da indústria, da urbanização e da ciência, as novas gerações seriam capazes pelo seu esforço intelectual de criarem condições a partir do trabalho elaborado racionalmente um meio de vida digno dos novos tempos. Esse argumento se justificava da seguinte maneira: primeiro, o indivíduo devidamente oportunizado, potencialmente construiria por meios concretos sua sobrevivência; segundo, através do trabalho geraria lucro para o país, na medida em que conseguiria de forma inteligente e criativa, fomentar a economia nacional. Sobre isso Rui Barbosa afirmava que

Não é que atribuímos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor ao bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cujo a inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que revertem de meios para a luta da existência, o amadurecem contra as dificuldades, e lhe preparam para probabilidade mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisão e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provocações de cada dia. (BARBOSA, 1947, p.195)

Trabalho e educação para Rui Barbosa são indissociáveis na construção de uma nação civilizada e moderna. A efetivação dessa realidade precisaria passar primeiramente pela eficácia da Lei, que deveria garantir e fiscalizar a frequência das crianças na escola primária.

Para melhor compreendermos esse aspecto do pensamento de Rui Barbosa, trataremos na sessão a seguir sobre as discussões que versavam sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, tendo como pano de fundo a constante defesa da Escola Pública- laica, universalista e democrática-, enquanto direito inalienável do ser humano.

## GRATUIDADE E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO

Rocha (2010) chamou de *modernidade educacional* aquilo que contemporaneamente se entende sobre educação como direito de todos e como obrigatoriedade do ensino para os sujeitos em idade escolar. O que se percebe é que a discussão sobre obrigatoriedade do ensino já estava presente desde o Império no Brasil, no entanto, efetivamente ela não se materializa nessa época. A questão da oferta do *ensino livre*, portanto, tocava diretamente nos princípios da obrigatoriedade e gratuidade. Essas discussões perpassaram a mudança do regime monárquico para o republicano, sendo possível perceber no século XX permanências, como a Lei de Rivadávia Corrêa (1911). O que nos interessa nessa sessão, é discutir a posição assumida por Rui Barbosa nesse debate, apesar de Rocha (2010) não mencionar os pareceres da reforma do ensino primário (1883), o foco da discussão do seu estudo gira em torno do decreto-lei sobre a educação de Leôncio de Carvalho (1879), que na ocasião, foi utilizada como pretexto para publicação posterior dos pareceres sobre o ensino de Rui Barbosa.

Rui se insere no debate defendendo a indissociabilidade entre os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade, reportando-se ao artigo 179 §32 da Carta de 1824 que defendia o princípio da gratuidade do ensino elementar. Ele argumenta

Para que corresponda aos seus fins e respeite na sua plenitude os direitos que a determinaram, cumpre associá-lo inseparavelmente ao princípio da instrução obrigatória. [...] A escola gratuita sem frequência imperativa representa uma instituição mutilada. (BARBOSA, p.180)

Para Rui, a instrução precisaria ser custeada e regulada pelo poder público que deveria garantir a população nacional em idade escolar o ensino elementar,

Esse compromisso, com que a constituição grava o orçamento público, exprime dois direitos, que tem a sua sanção na comunidade organizada politicamente: o direito, irrecusável a toda criatura humana, de que a sociedade lhe subministre, no primeiro período da evolução individual, os princípios elementares de moralidade e intelectualidade, sem as quais não há homem responsável, sem os quais é cativo a lei, absurdo a imputabilidade e a repressão injusta; e, a par desse direito do indivíduo para com a coletividade social, o direito correlativo, incontestável a esta, de negar a ignorância do indivíduo à liberdade de obrigar a nação a receber no seio da ordem comum cérebros atrofiados pela ausência dessa educação rudimentar, a míngua da qual o ente humano de desnatura, e inabilita para convivência racional. Pois bem: estes dois direitos sumos, cuja satisfação tem em mira a gratuidade do ensino, serão iludidos sempre, enquanto a instrução primária não deixar de ser facultativa. (BARBOSA, p. 182-183)

Sobretudo, o que vigorou no império foram decretos-lei como o Couto Ferraz (1854) e posteriormente Leôncio de Carvalho (1878), ambos não passaram pela votação na Assembleia Geral, isso expressava que a sua efetivação só constituía sobre aquilo que não demandava verbas públicas (ROCHA, 2010). O Estado se ausentava da obrigatoriedade de fomentar as escolas elementares, abrindo para que o ensino privado assumisse essa condição. Sobre esse assunto, o Decreto Leôncio de Carvalho foi bem claro, pois consistia em dois princípios fundamentais: *liberdade do ensino* e a *liberdade de consciência*. Isso significava

[...] a formulação de duas liberdades distintas: 1) a liberdade de ofertar o ensino sem as amarras de qualquer verificação pública do saber de quem oferece o ensino; 2) a liberdade de discernimento do que ensinar. Esse último princípio tem a sua justificativa num liberalismo de ideias que marcou em ampla medida essa fase final do Império, segundo diversos intérpretes. O argumento justificador do primeiro princípio liberal é a ampla vulgarização e multiplicação dos estabelecimentos de ensino e a própria população exercer a seleção dos mais competentes. (ROCHA, 2010, p.132)

Sobre o ensino particular, Rui Barbosa não propunha sua extinção, mas que esse fosse tutelado pelas diretrizes do Estado, “[...] O ensino oficial não deve embaçar o ensino livre; mas, enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial [...]”. (BARBOSA, 1947, p. 97). Caberia ao poder público ofertar, custear e fiscalizar os estabelecimentos de ensino, as instituições particulares deveriam se submeter ao plano de educação comum devidamente organizado pelo Estado, não havendo prejuízo na sua livre iniciativa.

Muitos dos argumentos que se posicionaram contra os princípios da gratuidade e obrigatoriedade no ensino no século XIX, se justificavam pelo ideal da liberdade individual, porém como ressalta Valle (1997), esse pressuposto derivado do iluminismo escocês e da tradição inglesa, do tipo liberalismo conservador, se baseava na capacidade do consumidor de escolha: o indivíduo seria o melhor avaliador da qualidade daquilo que lhe é oferecido. Esses argumentos também apelam para o direito da família de decidir o futuro de seus filhos, e nesse sentido, a autoridade familiar estaria acima das obrigações do Estado. Sobre isso, Rui cita Stuart Mill e sua obra *Da liberdade* (1859), corroborando com as ideais desse autor, o qual reconheceu positivamente que o governo, devido às desigualdades sociais, tem o dever e a capacidade para criar e manter instituições regulares de educação, principalmente em um país cuja população em sua maioria era de analfabetos, como o Brasil, e que mesmo se valendo do direito do pai, esse não tendo

instrução, seria incapaz de decidir sobre a educação dos filhos, passando dessa forma para o Estado a obrigação de zelar pela educação dessas crianças, e impor por meio da Lei o princípio da obrigatoriedade do ensino,

[...] gente inculta não pode avaliar o preço à cultura da alma. Os que mais precisam de aprender e melhorar, são pelo comum os que menos o desejam, e, quando o desejassem, não teria luzes suficientes, para escolher o ensino que lhes convém. [...] E, portanto, a educação, uma das coisas que, podemos-lo admitir com princípio, o governo deve distribuir ao povo [...]. (BARBOSA, 1947, p.108)

Esse princípio está afinado com os ideais positivistas, e Rui Barbosa enquanto seguidor de Comte defendeu o Estado positivo de direito, que na ordem atual das coisas deveria instituir as escolas, como igualmente sustentá-las e difundi-las. Outro elemento importante para a compreensão dos princípios da obrigatoriedade do ensino é a fixação da idade escolar, pois esse direito só poderia ser garantido se houvesse uma idade mínima para que as crianças começassem a frequentar os estabelecimentos de ensino sob a incursão de multa na violação desse dever

Os pais, tutores, curadores, ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e lhe derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão em multa de 20\$000 a 100\$000, conforme as circunstâncias. (BARBOSA, 1947, p.243)

É importante ressaltar que existe uma diferença entre a fixação da idade escolar dos meninos e das meninas no parecer. Rui Barbosa argumentou que por haver diferenças biológicas entre os sexos, as meninas deveriam ter tanto um currículo peculiar, como também, passaria menos tempo nas escolas que os meninos. Longe de uma análise mais apurada dessas questões, procuramos entender como essa fase da vida, a infância, foi elaborada principalmente tendo em vista o indivíduo dividido em categorias que se basearam na idade. Sobre a determinação da idade Rui Barbosa abordou a questão da seguinte forma

[...] É defeituoso e insuficiente todo o sistema de escola pública, que não determine, promova, e assegure a instrução universal. Pode-se divergir, teórica e praticamente quanto à idade em precisamente haja de principiar, ou findar, a frequência do ensino comum, e deve-se facultar aos pais e mestres completa liberdade de escolhas enquanto ao lugar, o grau, os mestres; mas forçoso é que toda infância receba instrução, e as crianças em quem tiver começado, pela ação das influências domésticas, ou pelo contágio da circunvizinhança, a obra da imoralidade, cumpre que sejam agremiadas, pela caridade ou pela lei, em escolas asilos especiais; não se permitindo absolutamente estarem a rua durante as horas ordinárias de

aula indivíduos menores de dez e, até quatorze anos, salvo nos casos de ausência escolar legalmente justificada. (BARBOSA, 1947, p. 226)

Mesmo não fixando no documento uma idade determinada para o ingresso das crianças na escola, Rui compreende que essa fase da vida escolar compreenderia a segunda infância ou puerícia. A primeira infância era denominada entre 1 e 7 anos e a puerícia ou segunda infância se estendia dos 7 até os 14 ou 15 anos. Nesse sentido, o entendimento sobre a infância como a primeiro ciclo da vida, era visto como sendo um período que transitaria para fase adulta. A compreensão do critério de idade do sujeito humano é um saber proveniente da área médica-higiênica que associava as etapas da vida biológica a funções sociais. O movimento higienista no século XIX influenciou muitas teses na educação e principalmente o advento da ciência que tomava a criança enquanto objeto, como a pediatria e a psicologia (RIBEIRO, 2006; FERREIRA; GONDRA, 2007; GONDRA, 2010). Sendo assim, esses saberes se integravam ao campo educacional dando mais legitimidade às argumentações que previam para cada idade uma correspondência entre o que ensinar e o que aprender em cada fase. Isso se torna importante para compreendermos como a escola vai criando e incorporando saberes científicos de outras áreas do conhecimento para elaboração do que entendemos sob a ideia de escola moderna: baseada na seriação, nas classes por idades, nos métodos homogêneos e na arquitetura que organizava e disciplinava o tempo e o espaço escolar (FERREIRA; GONDRA, 2007).

Philippe Ariès (1981), em seu clássico estudo sobre a *História Social da Criança e da Família*, demonstrou que o fenômeno do universo infantil como conhecemos hoje é histórico e profundamente marcado pelo advento da escola e das separações dos sujeitos por *classes de idade*. Esse fenômeno ocorreu nos colégios europeus a partir do século XVI. Antes, entre os estudantes não havia uma homogeneidade demográfica, era comum encontrar alunos de 6 até 18 anos em uma única classe. Essa distinção entre idades demonstrou uma conscientização na particularidade entre criança e juventude, e que no interior dessas fases existiam várias categorias. No século XIX já era possível perceber isso de forma bem específica, e com a ascensão dos Estados Nacionais, a escola foi um espaço privilegiado para formar as novas gerações. Nessa perspectiva, os critérios e a separação das crianças por idade, tinham com objetivo o ingresso dessas na escola.

## CONCLUSÕES

Fernando de Azevedo, em 1959, escreveu um novo manifesto educacional, esse sob o título de *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*. No documento, Azevedo (2010) atualiza algumas questões já postas por Rui Barbosa sobre a defesa da escola pública. Nas propostas apresentadas, assim como Rui, Azevedo defendia a ideia que o Estado deveria ser o mentor da educação, propondo a “liberdade disciplinada”. Isto é, o Estado regula, fiscaliza e custeia o ensino público e os estabelecimentos particulares deveriam se adequar às diretrizes estabelecidas por esse. Discordava também dos princípios da “liberdade do ensino” basilar do Decreto Leônicio de Carvalho (1979), apontando-o como sendo uma experiência negativa na história da educação. Além de que, o documento de 1959 reconheceu que a escola pública é uma conquista das nações civilizadas no século XIX, e, portanto, é um direito universal de todos, devendo ser gratuita e obrigatória, e fundamentada no espírito da liberdade e no respeito à pessoa humana (AZEVEDO, 2010). Dessa forma, é possível perceber a contribuição de Rui Barbosa para os debates educacionais que se seguiram ao longo do século XX.

No entanto, nosso estudo buscou destacar que as ideias de Rui Barbosa referentes à reforma do ensino primário faziam parte de uma *comunidade de experiência* do movimento geracional de 1870 (ALONSO, 2000). Foi muito comum no Oitocentos propor solução para o atraso brasileiro tomando como premissa que os sistemas educacionais moldariam as sociedades. Intelectuais como Tavares bastos, pensaram a educação em termos de *emancipação e instrução* e Joaquim Nabuco, por exemplo, aludiu sobre a ideia de *derramamento da instrução*. Esses homens viam-se enquanto tutores do povo e guardiães da cultura letrada, sua obrigação era disseminar a cultura para o povo que foi historicamente relegado à margem da sociedade (BOTELHO, 1999). Esses ideais não apenas traduziam cópias de teorias estrangeiras, mas faziam parte de um repertório político o qual os intelectuais utilizavam para sugerir soluções para os problemas sociais no Brasil (ALONSO, 2009). Como bem ressaltou Lourenço Filho (2001), o pensamento educacional de Rui Barbosa foi inseparável da sua ação política.

No segundo momento, procuramos articular a ideia de *educação como redenção nacional* (BOTELHO, 1999) com o fenômeno da *história da infância* (FREITAS, KUHLMANN JR., 2002). Tanto a educação como a infância, nesse contexto, eram projetos de nação voltada para o futuro. Rui Barbosa no parecer sobre a reforma do ensino primário reservou para criança brasileira um lugar de destaque no país, que não tardaria a se tornar uma República. Segundo seus argumentos, a ação educativa

direcionada para infância no presente, possibilitaria uma redefinição das possibilidades concretas do Brasil se tornar no futuro uma nação civilizada e moderna. O direito ao acesso à educação só se tornaria realidade pela formulação de uma Lei que garantisse indissociavelmente a gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Para compreender os princípios da obrigatoriedade é preciso relacionar a essa discussão, a ideia do sujeito dividido em idades biológicas, que entendiam que seria a partir dos 7 anos mais ou menos, que as crianças estariam cognitivamente maduras para frequentar a escola (FERREIRA; GONDRA, 2007), e que esse, seria o espaço de excelência para formação das novas gerações (ARIÈS, 1981).

Por fim, entendemos que Rui Barbosa pensou o Brasil e a educação a partir de dados disponíveis sobre a realidade do ensino nacional, e que os ideais expostos nos pareceres da instrução primária condiziam com os projetos modernizadores que viam na reorganização dos sistemas de ensino o problema cuja urgência era indispensável para a formação da nação brasileira.

### ABSTRACT

The present text seeks to discuss Ruy Barbosa's contributions to the educational debate from his point of view about the reformation of primary education (1883) and the history of childhood. This reformation had, as a nation ideal, the structuration of the Brazilian educational system, with a highlight to children's education. In the 19th century, the new generation was seen as those who would carry on the modernizing and civilizing project of a Brazil which needed to fit in as a Western developed country. The belief in education as a way to progress for the country made part of a common political repertory of Brazil at that time, having as main representatives of these ideals the individuals that went to constitute what is called today the Reformist Movement of 1870's Generation. These men, among them Ruy Barbosa, were skeptical of the Imperial regime, slavery and the lack of Brazil's institutional structure, such as a national educational system.

**Keywords:** Ruy Barbosa. Reformation of the primary education. Childhood.

### REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. C. **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALONSO, A. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, n.44, p. 35-55, out. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n44/4146.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da Educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras completas. v. 10, tomo I – IV).

BOTELHO, A. Educação e Modernidade no Brasil. **Revista Cultura Vozes**, São Paulo, v. 93, n.1, p.122-145,1999. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/vozes.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol.19, n.38, p.253-281, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/1004.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

CARVALHO, M. M. C. Escola, Memória, Historiografia: a produção do vazio. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, 1993. Disponível em: <[http://intranet.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01\\_03.pdf](http://intranet.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01_03.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

COSTA, J. C. C. **Nação, raça e miscigenação**: uma análise hermenêutica da formação da nacionalidade brasileira, 1888-1928. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041125112932.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Nação, Estado e Raça em Manoel Bomfim: a impertinência bomfimniana em torno da identidade nacional. **Revista Cronos**, Natal, UFRN, v. 10, n.2, jul./dez. 2008.

COSTA, J. C. C.; GALVÍNCIO, A.; ESPINDOLA, M. L. Intelectuais, História e Pensamento Brasileiro: escravidão, trabalho e educação no América Latina Males de Origem de Manoel Bomfim. *Revista HISTEDB On-line*, v. 37, p. 183-204, 2010. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37/art13\\_37.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37/art13_37.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2010.

DANTAS, C. V. Debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. **Revista Tempo**, n. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a04v1326.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2010.

FARIA FILHO, L. M.; SALES, Z. E. S. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Os Projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império. In: VAGO, T.etal. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. C. Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H.C. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**: V. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, A.; GONDRA, J. Idades da vida, infância e a racionalidade médico: higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XII-XIX). In: LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M.; FERNADES, R. (Orgs.). **Para compreensão Histórica da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, v. 26 n.01, p. 195-214, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/10.pdf>>. Acesso em: 1 Jul. 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. A pedagogia de Rui Barbosa. In: LOURENÇO FILHO, R. (Org.). **Brasília**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LYNCH, C. E. A primeira encruzilhada da democracia brasileira: os casos de Rui Barbosa e de Joaquim Nabuco. **Revista Sociologia e Política**, v. 16, ago. 2008.

MACHADO, M. C. G. **O Projeto de Rui Barbosa**: o papel da Educação na modernização da sociedade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MELLO, M. T. C. “A modernidade Republicana”. **Revista Tempo**, v.13, n.26, 2009. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/v13n26a02.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v13n26a02.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2010.

MOTA, C. G. Cultura brasileira ou cultura republicana. **Estudos Avançados**, v. 4, n. 2, jan. 1990, p. 19-38. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141990000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000100003)>. Acesso em: 15 abr. 2010.

RIBEIRO, P. R. M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da Colônia à República Velha. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.1, p.29-38, 2006.

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino elementar do Decreto Leônício de Carvalho: visão de mundo herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, p.126-200, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a09v15n43.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2011.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. República: memória, história e perspectiva de pesquisa. **Revista Tempo**, v. 13, n. 26, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

SCHWARCZ, L.; BOTELHO, A. Ao vencedor as batatas 30 anos: crítica da cultura e processo social: entrevista com Roberto Schwarz. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 67, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092008000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SCHWARZ, R. A ideia fora do lugar. In: \_\_\_\_\_. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

VALLE, L. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VIEIRA, C. E. História dos Intelectuais: representações, conceitos e teorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A educação e seus sujeitos, 4. 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/>>

eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.