



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

**HEBERT SANTOS DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES DE FEDERALISMO E SISTEMA NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE RUI BARBOSA**

**VITÓRIA/ES  
2018**



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

HEBERT SANTOS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DE FEDERALISMO E SISTEMA NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE RUI BARBOSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araújo

VITÓRIA/ES  
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S586r Silva, Hebert Santos da, 1989-  
Representações de federalismo e sistema nacional de  
educação no pensamento de Rui Barbosa / Hebert Santos da  
Silva. – 2018.  
91 f.

Orientador: Gilda Cardoso de Araújo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Barbosa, Rui, 1849-1923. 2. Federalismo. 3. Políticas  
públicas – Educação – História. 4. Representações sociais –  
Educação. I. Araújo, Gilda Cardoso de, 1967-. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

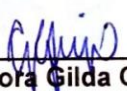
## HEBERT SANTOS DA SILVA

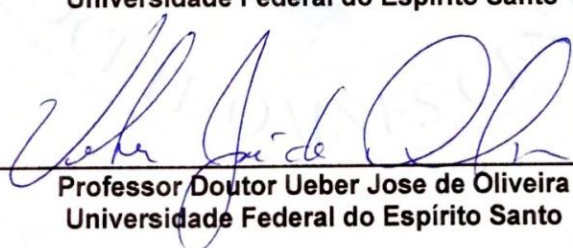
### REPRESENTAÇÕES DE FEDERALISMO E SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE RUI BARBOSA

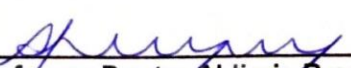
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2018.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Ueber Jose de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Aldieris Braz Amorim Caprini  
Instituto Federal do Espírito Santo

Dedicado a todos os meus familiares e amigos.

## AGRADECIMENTOS

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atento a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossa vida (*Zygmunt Bauman, em Modernidade Líquida*).

Eu tive a sorte que a maioria dos meus colegas de escola não tiveram, a sorte se chama Anazilda dos Santos e João Carlos Mendes da Silva, minha mãe e meu pai. Pessoas sem muito estudo, que nunca haviam estado numa universidade até o dia da minha formatura de graduação, mas que possuem uma sensibilidade e uma sabedoria que vão muito além de qualquer erudição acadêmica.

Por causa deles, eu nunca me senti invisível, nunca tive que lidar com o pessimismo em relação ao que me tornaria no futuro, pois o que quer que eu fosse, sabia que não estaria sozinho, que haveria alguém sempre comigo, me apoiando e incentivando a nunca desistir, mesmo às vezes não sabendo como me orientar em alguns caminhos dentro da academia, sempre foram meu alicerce. Por isso e por muitas outras singlezas que não caberiam em tão poucas páginas, meu primeiro agradecimento é a vocês, Mainha e Papai, muito obrigado!

Agradeço ainda, aos amigos que fiz na UFES, na graduação em História, no mestrado, em outros cursos e no Grupo de Pesquisas Federalismo e Políticas Educacionais.

Ao meu orientador de Monografia na Graduação em História, Prof. Dr. Arnaldo Pinto Jr., por ter sempre bons conselhos disponíveis, mesmo depois de sua obrigação em me orientar ter se encerrado.

Agradeço aos meus irmãos, Leonardo e Ana Paula, e meus sobrinhos, pelo apoio e afeto sempre a mim destinados.

À minha avó querida, Dona Ana, por ter sido um símbolo de resistência e superação. Aos meus sogros, Gilson e Maria de Lourdes, pelas palavras de incentivo e acolhimento.

À banca, por ter aceito o convite e por todos os conselhos dados desde a qualificação.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araújo, por acreditar em mim e me guiar durante esse árduo processo que é pesquisar e escrever.

Aos amigos que fiz em minha recente passagem pelo Espaço Cultural Palácio Anchieta.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a minha companheira, Dayane da Silva Neves, por todo apoio e carinho. Por ter sido a pessoa que mais acompanhou minhas angústias, desde o processo seletivo à escrita final do texto.

Nada se constrói sozinho e sem cada um vocês eu não teria conseguido.

**OBRIGADO!**

“Porque se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
E sonhos não envelhecem!”

Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio  
Borges



## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar a forma como Rui Barbosa conciliou a defesa da adoção do estado federativo com a ideia de formar um sistema nacional de educação no Brasil, na segunda metade do século XIX. Para tanto, discorreremos sobre as representações feitas a respeito do pensamento educacional e federativo de Rui Barbosa, relacionamos a trajetória do pensamento do autor e seu lugar social com suas concepções sobre descentralização administrativa do Estado e centralização da organização da instrução pública, de modo a perceber as representações feitas por Rui Barbosa sobre a situação do ensino no Brasil em seus escritos. Por ser uma pesquisa de natureza historiográfica, foram utilizadas como fontes primárias os volumes IX (tomo I) e X (tomo I ao IV) das *Obras completas de Rui Barbosa*, por nestas estarem contidos os famosos pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior e a Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, respectivamente. Além dos volumes citados, trabalhamos também com a obra *Queda do Império*, como fonte dos argumentos justificadores da opinião federalista do autor. Tais análises documentais à luz da História Cultural francesa e as noções de representação e lugar social nos serviram de aporte para responder nossa principal questão de investigação: como Rui Barbosa concilia os conceitos de federalismo e sistema nacional de educação em seus escritos? Com essa indagação, analisamos as fontes, chegando à conclusão de que tanto o federalismo, quanto a adoção de um sistema nacional de ensino fazem parte de um mesmo projeto de modernização conservadora proposto por Rui Barbosa para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Federalismo. Sistema Nacional de Educação. Rui Barbosa. Representações.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze how Rui Barbosa reconciled the defense of the adoption of the federative state with the idea of forming a national education system in Brazil in the second half of the nineteenth century. To do so, we discuss the representations made about Rui Barbosa's educational and federative thinking, we relate the trajectory of the author's thought and its social place with his conceptions about administrative decentralization of the State and centralization of the organization of public instruction, in order to perceive the representations made by Rui Barbosa on the situation of teaching in Brazil in his writings. As a research of a historiographical nature, the volumes IX (volume I) and X (volume I to IV) of the Complete Works of Rui Barbosa were used as primary sources, because they contained the famous opinions on the Reformation of Secondary and Higher Education and the Reform of Primary Education and several Supplementary Institutions of Public Instruction, respectively. In addition to the cited volumes, we also work with the work *Queda do Império*, as a source of the justificatory arguments of the author's federalist opinion. Such documentary analyzes in the light of French Cultural History and the notions of representation and social place served as a contribution to answer our main research question: how does Rui Barbosa reconcile the concepts of federalism and national education system in his writings? With this question, we analyze the sources, arriving at the conclusion that both federalism and the adoption of a national education system are part of the same conservative modernization project proposed by Rui Barbosa for Brazilian society.

Keywords: Federalism. National Education System. Rui Barbosa. Representations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**Capes** — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**EUA** — Estados Unidos da América

**FCRB** — Fundação Casa de Rui Barbosa

**IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**PPGE** — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

**SBPC** — Sociedade Brasileira para o Progresso e Ciência

**SciELO** — Scientific Electronic Library Online

**SNE** — Sistema Nacional de Educação

**UFES** — Universidade Federal do Espírito Santo

**UFPE** — Universidade Federal de Pernambuco

**Unesco** — Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 O TEMPO E O LUGAR SOCIAL DE RUI BARBOSA</b> .....	<b>25</b>
2.1 A TRAJETÓRIA POLÍTICA DE UM INTELLECTUAL .....	28
2.2 PENSAMENTO FEDERALISTA NO BRASIL IMPÉRIO .....	32
2.3 FEDERALISMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL DO SÉCULO XIX....	41
2.4 O DECRETO DE LEÔNCIO DE CARVALHO E OS PARECERES DE RUI BARBOSA .....	45
<b>3 REPRESENTAÇÕES SOBRE RUI BARBOSA, EDUCAÇÃO E FEDERALISMO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS</b> .....	<b>51</b>
3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE RUI BARBOSA .....	54
3.2 RUI BARBOSA, (DES)CENTRALIZAÇÃO E FEDERALISMO NOS ESTUDOS ACADÊMICOS .....	59
<b>4 SISTEMA NACIONAL DE ENSINO E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS PARECERES DE RUI BARBOSA</b> .....	<b>62</b>
4.1 REPRESENTAÇÕES DO ATRASO DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS PARECERES DE RUI BARBOSA .....	63
4.2 O MÉTODO INTUITIVO NOS PARECERES SOBRE A EDUCAÇÃO .....	67
4.3 FEDERALISMO E SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS RUIANOS .....	72
4.4 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E LIBERALISMO .....	75
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXO A- ESCOLAS PRIMÁRIAS NO IMPÉRIO</b> .....	<b>90</b>
<b>ANEXO B- ALUNOS INSCRITOS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS</b> .....	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

Estudar e revisitar os clássicos do pensamento político brasileiro tem sido um movimento corriqueiro dentro e fora das universidades. Tais estudos surgem a partir das novas apropriações e perguntas de pesquisa feitas a respeito desses autores e de suas obras em diversos campos do conhecimento, como é o caso da área de História, mais especificamente, no campo da História da Educação, a qual adentramos a partir do pensamento político e educacional de Rui Barbosa (1849 - 1923), um dos maiores pensadores brasileiros do século XIX, com vasta obra política e intelectual, desde o campo da jurisprudência à educação.

Ao adentrarmos as produções de Rui Barbosa, percebemos várias potencialidades ainda a serem trabalhadas, não pela ineficiência das pesquisas já feitas, mas pela impossibilidade de se tratar de todos os temas em uma tese ou dissertação e menos ainda em um artigo. Entre essas potencialidades está a não exploração, mais a fundo, da noção de sistema nacional de educação trabalhada pelo autor e seus diálogos com suas concepções federativas e liberais, uma vez que a forma de organização do Estado influencia diretamente na forma como a educação, suas despesas e organização são tratadas.

O federalismo representado por Rui Barbosa possui especificidades do período em que viveu, mas numa definição mais geral, de acordo com o dicionário de política organizado por Norberto Bobbio, na cultura política o termo federalismo é utilizado para designar dois objetos diferentes: numa primeira acepção, designa a teoria do Estado Federal, ou seja, o modelo constitucional, objeto de vários estudos que ilustram seus aspectos fundamentais, sua estrutura e seu funcionamento. Já numa segunda acepção, refere-se a uma visão geral da sociedade, tendo em conta que o conhecimento de um Estado não é completo se não tomarmos em consideração as características da sociedade que permitem manter e fazer funcionar as instituições políticas. Dessa forma, se o Estado Federal é dotado de características próprias, que o distinguem de outros, devemos conjecturar que tenham caráter federal os comportamentos daqueles que vivem nesse Estado (BOBBIO, 2004, p. 275).

Tendo feito esta distinção, esclareço que nossa abordagem por se tratar de uma abordagem historiográfica, está mais ligada à segunda acepção, que consegue

extrapolar o plano teórico do Estado federativo e adentrar às condições políticas e culturais vivenciadas por autores como Rui Barbosa ao defenderem tal teoria do Estado, bem como o contexto histórico, as ideias e os atores que lutam por representações desse modelo de organização.

Rui Barbosa é um dos pensadores mais lembrados quando se fala da formação do Estado Republicano-Federativo Brasileiro (embora ele próprio não tenha se declarado republicano até as vésperas da proclamação da República) e também sobre diversos outros assuntos como jurisprudência, pensamento liberal da época em que viveu, sua ação política enquanto Ministro da Fazenda, diplomata e legislador e, ainda, sobre assuntos relacionados à instrução pública, por ter sido um dos expoentes do pensamento pedagógico de meados do século XIX ao início do século XX no Brasil.

O autor é lembrado ainda, sobretudo na área educacional, por seus pareceres sobre a educação publicados entre os anos de 1882 e 1883. Nestes, o autor sugeriu como formas e condições de melhoria da Instrução Pública no Brasil, que se organizasse um sistema nacional de ensino para que o governo central tivesse um maior controle sobre o ensino nas províncias do Império. O termo “sistema”, de acordo com Saviani (2014, p. 17) denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes de valores que estão na base da finalidade de determinada atividade. Assim, as representações sobre um sistema nacional de ensino, feitas por Rui Barbosa, falam muito sobre o autor e sobre a sociedade de sua época.

Meu interesse em Rui Barbosa surgiu durante minha graduação em História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), concluída em 2015, quando estudei, em minha monografia de conclusão de curso, o princípio da modernização do estado do Espírito Santo e as formas como a modernidade (ainda ascendente em um ambiente onde o urbano e o rural conviviam lado a lado) era sentida e implicava aos indivíduos uma educação de suas sensibilidades para viver em um mundo novo que se impunha diante deles.

O autor surgiu naquele estudo de forma marginal ao texto principal e suas ideias não entraram na monografia de forma explícita por não fazerem parte do recorte que

propusemos (meu orientador, à época, professor Dr. Arnaldo Pinto Jr. e eu). Mesmo assim, seus projetos modernizadores da sociedade brasileira, desde os aspectos relativos ao fim da mão-de-obra escrava, até suas posições sobre a educação popular, chamaram bastante atenção em nossas leituras.

Ao ingressar no mestrado, a ideia de trabalhar com os ideais de federalismo e educação de Rui Barbosa surgiu dentro de um arcabouço maior, que é o Projeto Base<sup>1</sup> do Grupo de Pesquisas Federalismo e Políticas Educacionais<sup>2</sup>, coordenado pela professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Dr.<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araújo, e pelo Prof. Dr. Marcelo Lima (PPGE- UFES).

Nas reuniões desse grupo, ao qual estou vinculado, passei a interessar-me pela História do federalismo no Brasil, identificando Rui Barbosa como um dos principais expoentes na defesa dessa forma de governo no século XIX. O pensamento de Rui Barbosa está ligado, ainda, mesmo que de forma indireta, a um dos eixos do Projeto Base do grupo de pesquisa, que é Federalismo e Sistema Nacional de Educação, uma vez que o autor tinha, nessa forma de organização do ensino (claro, em outro contexto que não o do nosso modelo atual de federalismo cooperativo), uma das soluções para melhor organizar a instrução pública brasileira.

Ao conhecer a obra de Rui Barbosa e me debruçar sobre as ricas e numerosas fontes disponíveis, escritas pelo e sobre o autor, meu primeiro interesse foi o de tentar perceber como suas ideias ganharam força no interior do país e em estados mais periféricos, como o Espírito Santo, lugar ao qual destinei o recorte espacial do trabalho apresentado em meu exame de qualificação, por ter encontrado, disponíveis no

---

<sup>1</sup> Conforme Resolução nº. 21/2013 - Cepe/UFES, Projetos Base são aqueles que definem a atuação do pesquisador em seu grupo de pesquisa, sem vigência definida, podendo estar vinculados às atividades do pesquisador num programa de pós-graduação, incluindo a formação de estudantes de doutorado, mestrado e de iniciação científica.

<sup>2</sup> O Projeto Base Federalismo e Políticas Educacionais (2015) é uma proposta base de pesquisa que objetiva analisar as relações entre a organização do Estado em contextos federativos e as políticas educacionais no que se refere à garantia e à efetividade do direito à educação. A partir dos esforços do grupo, e considerando os eixos do Projeto (Federalismo, Regime de Colaboração e Sistema Nacional de Educação; Federalismo, Políticas Educacionais e Relações Intergovernamentais: olhares sobre a equalização para a garantia e efetividade do Direito à Educação; Federalismo e Políticas Educacionais: fundamentos e estudos comparados), serve de referência para o desenvolvimento de artigos científicos, trabalhos e pesquisas cujo enfoque é a relação federativa na educação.

Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES) e na Biblioteca Pública Estadual, muitas fontes sobre Políticas Educacionais e História da Educação.

Contudo, muito do que inferi sobre as influências de Rui Barbosa nas políticas estaduais de educação, bem como sobre suas influências, alianças e concordâncias políticas com algumas figuras da política local, como no caso de seu ex-colega de parlamento e posterior governador do estado do Espírito Santo, José de Melo Carvalho Muniz Freire (1861-1918), ficaram mais no plano do legado do regime federativo e da fundação de uma educação com bases estaduais, sem muito apoio do governo central. Assim, não encontramos em nossas pesquisas documentais, elementos que pudessem nos levar a uma interpretação local do pensamento ruiano que fugisse ao usual em relação ao restante do país.

Destarte, após a defesa de qualificação, partimos para o estudo das ideias políticas de Rui Barbosa, mais especificamente, àquelas que dialogam com os conceitos de federalismo e sistema nacional de educação, que passaram à centralidade do presente estudo, tornando-o mais factível ao tratar de temas que carregam consigo várias significações e representações políticas do período de pelo menos dois séculos no Brasil.

Conciliar um Estado federativo e um sistema nacional de educação tem sido um desafio ao Estado Brasileiro na atualidade por diversos motivos, dentre os quais, a competição entre os entes federados pelas receitas tributárias e pela delegação de responsabilidades em relação à garantia de serviços públicos educacionais. Tais dificuldades do contexto atual demonstram a importância de se estudar esses temas em uma perspectiva que ajude a compreender suas representações ao longo da História do Brasil, bem como os embates políticos, econômicos e ideológicos que as circundam.

A possível contradição entre federalismo (descentralização/ poder local) e implementação de um sistema nacional de educação que colocaria, em tese, a instrução pública como responsabilidade do poder central, despertou-nos a atenção para aquilo que se tornou o problema de pesquisa a que buscamos responder nesta dissertação: como Rui Barbosa conciliou tais ideias que, a princípio, aparentam ser contraditórias, em um período de forte defesa da descentralização das províncias? Ou



seja, que representações foram feitas sobre federalismo e sistema nacional de educação em seus textos?

Tal questionamento, no presente lugar de onde falamos, nos dá uma dimensão da atualidade política de Rui Barbosa como pensador que atuou de forma crucial em defesas que carregam consigo um eco histórico, tanto na imediata adoção de um sistema federativo logo na primeira Constituição Republicana do país, em 1891, quanto na permanência dos estudos e debates acerca da implementação de um sistema nacional de ensino no Brasil, aspectos difíceis de serem conciliados nos dias atuais e que guardam peculiaridades que ainda precisam ser compreendidas no pensamento ruiano.

Por isso, acreditamos que o investimento em nossa proposta de estudo tenha relevância social e acadêmica, ao contribuir para a compreensão da história do federalismo e da educação brasileira, por meio de um aspecto ainda não explorado em nosso pensamento político, que é a conciliação entre federalismo e sistema nacional de educação no pensamento de um dos próceres da primeira constituição republicana brasileira e um dos mais influentes políticos dos séculos XIX e XX no Brasil.

Para explorar tais temas, nos propomos nesta dissertação a alcançar os objetivos de analisar as representações feitas sobre o pensamento educacional e federativo de Rui Barbosa, relacionando a trajetória do pensamento do autor e seu lugar social com suas concepções sobre descentralização, federalismo e sistema nacional de ensino. E por fim, compreender a forma como Rui Barbosa concilia a defesa da adoção de um Estado federativo com a formação de um sistema nacional de educação no Brasil.

Tais discussões são muito atuais e carregam em si uma necessidade política urgente. Contudo, não podemos esquecer que, para chegarmos a esse nível de discussão dos conceitos, na luta por um sistema nacional de educação, dentro do arranjo federativo atual, os termos, as discussões e as ideologias que carregam consigo possuem um passado que precisa ser também compreendido, o que acreditamos, no Projeto Base do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais (2015), tenha contribuído para a configuração do direito à educação, como modernamente inscrito e efetivado na política educacional. Por isso, a escolha em trabalhar com tais temas no

pensamento de Rui Barbosa – no intuito de contribuir para a construção de um debate já estabelecido, mas não esgotado. Nosso primeiro passo, neste sentido, foi fazer um recorte teórico-metodológico que desse base a este estudo, já no primeiro capítulo.

Nosso segundo capítulo tratou do tempo e do lugar social de Rui Barbosa, sua trajetória política e intelectual entre os debates em curso no século XIX, sobretudo, os que tratavam da centralização/descentralização política entre o Império e a Primeira República, sendo este o nosso recorte cronológico de análise, por ser o auge dos debates em torno da formação do Estado brasileiro. O capítulo constitui uma tentativa de explicar a forma como o federalismo aparece na defesa de Rui Barbosa de modernização política e cultural da população brasileira e o papel da educação nesse contexto.

Como os conceitos de “federalismo” e de “sistema nacional de educação” já foram amplamente estudados, a preocupação deste trabalho deixou de ser apenas a de explicar ou dar sentido a seus significados (embora consideremos isso algo importante e também o tenhamos feito), e sim, situar, em determinados períodos e lugares, o que foi produzido sobre os temas escolhidos. Assim, além de dar contexto à bibliografia produzida por Rui Barbosa, foi necessário fazer uma boa revisão do que já tem produzido a esse respeito por nossos pares da academia, como tratou o terceiro capítulo desta dissertação.

O quarto capítulo trata da prática política e a escrita dos pareceres sobre o Decreto de Leôncio de Carvalho e das representações do estado de atraso da instrução popular contidas nos pareceres produzidos por Rui Barbosa em sua análise desse documento. Nesses pareceres, Rui Barbosa escreveu sugestões de melhoramento para a educação e, entre elas, uma obteve lugar central no pensamento político educacional do autor: a formação de um sistema nacional de ensino que organizasse e desse seguridade ao processo de educação da população tida como mal instruída e aquém da cultura necessária para um país que se pretendia moderno. Nesse capítulo foi feito um trabalho mais direto com as fontes nas quais pudemos fazer uma leitura mais próxima das representações de Rui Barbosa sobre federalismo e sistema nacional de educação.

Por fim, em nosso capítulo de “considerações finais”, levamos em conta todo aporte teórico-metodológico aqui explanado e as fontes citadas para percebermos as representações feitas nos escritos de Rui Barbosa e nossa leitura dessas fontes como formas de pensar o passado e responder também algumas inquietudes do presente, levando sempre em consideração o tempo e o lugar de Rui Barbosa, seu contexto e a cultura política de sua época em divergência com a atualidade, mas encontrando ali muitas das bases políticas e culturais da formação do Brasil enquanto Estado.

## **1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

A História, como “uma ciência em construção”, como diria Ciro Flamarion Cardoso (1981), vem sempre se renovando e alcançando diferentes domínios. O domínio ao qual nosso trabalho pretende alcançar é o da História da Educação em diálogo com a História Cultural e das ideias políticas, indo a fundo em relação a dois temas específicos no pensamento de Rui Barbosa e suas formas de representação: federalismo e sistema nacional de educação.

Nesse sentido, deve-se destacar que as pesquisas relacionadas à História da Educação vêm, há muitos anos, centrando parte de seus esforços na percepção de que a educação, e suas formas de organização, não se faz apenas no ambiente escolar, mas de que existem processos e experiências educativas que ultrapassam os muros das escolas. Isso é particularmente notado nos estudos históricos por meio das mais diversas abordagens teórico-metodológicas que produzem sentidos e imagens que, inspirados no historiador francês Roger Chartier (1990; 1991; 2002), chamaremos de “representações”.

A noção de representação diz respeito à forma pela qual um indivíduo ou um grupo vê determinada imagem, determinado elemento de sua cultura ou sociedade (SILVA, 2009, p. 214). Para Chartier (1991), as representações são instrumentos de análise cultural que permitem que conceitos e ideias sejam manuseados em uma determinada sociedade. A proposta de Chartier é que se tome o conceito de representações num sentido mais particular e historicamente determinado, pois são sempre relacionadas aos interesses dos grupos que as forjam.

Nessa direção, nossa pesquisa tratou das representações contidas nos estudos feitos por Rui Barbosa (1849 - 1923) e sobre o mesmo autor, acerca de suas posições sobre o federalismo e a formação de um sistema nacional de educação no Brasil, sem deixar de levar em conta o “lugar social” que o autor ocupava, sua “prática” política e acadêmica e a “escrita” (CERTEAU, 1982) de um dos brasileiros mais respeitados, entre os anos finais do século XIX e início do século XX, por sua formação jurídica, seus escritos técnicos-acadêmicos e por sua posição de Ministro do Império e Senador.

Para estudar tais representações nos escritos do autor, lembremo-nos antes, de que o campo da História Cultural é composto por muitas diversidades e, por isso, não apresenta uma metodologia específica e única, assim como não há unidade de seus objetos em face da noção complexa de cultura que hoje predomina nos meios da historiografia profissional. Tal complexidade está em um campo no qual, segundo Barros (2005, p. 129)

[...] podem ser observadas desde as imagens que o homem produz de si mesmo, da sociedade em que vive e do mundo que o cerca, até as condições sociais de produção e circulação dos objetos de arte e literatura. Fora estes objetos culturais já há muito reconhecidos, os quais, de resto, sintonizam com a “cultura letrada”, incluiremos todos os objetos da “cultura material” e os materiais (concretos ou não) oriundos da “cultura popular” produzida ao nível da vida cotidiana através de atores de diferentes especificidades sociais.

Assim, ainda que alguns objetos que já faziam parte dos antigos estudos historiográficos da Cultura continuaram sendo constantes em muitos estudos, como no âmbito das Artes, da Literatura e da Ciência, uma nova História Cultural passou a se interessar pelos sujeitos produtores e receptores de cultura, o que abrange tanto a função social dos “intelectuais” de todos os tipos, até o público receptor, o leitor comum, ou as massas enlaçadas pelo que se costumou chamar, modernamente, de “indústria cultural”<sup>3</sup>. Nesse sentido, agências de produção e difusão cultural também se encontram no âmbito institucional: a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas e, no caso de nosso interesse, os sistemas educativos (BARROS, 2005, p. 130).

Entendemos, pois, que esses referenciais teórico-metodológicos potencializam as análises das fontes educacionais utilizadas, possibilitando reflexões instigantes sobre os embates socioculturais que envolveram sua produção, circulação e apropriação ou, ainda, acerca da historicidade dos temas aqui discutidos. Portanto, a escolha da denominada História Cultural, como aporte teórico, deve-se ao fato de que ela traz à tona outra perspectiva de trabalho em torno do conceito de cultura, tal como define Pesavento (2004, apud LOPES, 2007, p. 13)

Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais

---

<sup>3</sup> Para Barros (2005), a indústria cultural pode ser relacionada como uma agência produtora e difusora de cultura.

expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa.

Esse enfoque da cultura extrapola os muros da erudição como única definição conceitual e abrange um espectro muito mais amplo, que abarca inúmeros componentes do viver humano, tais como práticas, saberes, valores, sensibilidades e representações. Este trabalho dedicou-se à análise da cultura política na qual o pensamento de Rui Barbosa estava inserido, levando em consideração o “lugar social” (CERTEAU, 1982) ocupado e as “representações” (CHARTIER, 1990; 1991; 2002) por ele produzidas.

A noção de lugar social foi amplamente estudada na obra de Michel de Certeau (1982), para quem, toda pesquisa historiográfica (e aqui expandimos a interpretação para as demais pesquisas das mais diferentes ciências humanas e naturais, bem como os discursos e pareceres jurídicos e legislativos, em específico, os de Rui Barbosa) se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Portanto, estão inseridas em um meio de elaboração envolto em determinações próprias como, por exemplo, uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino e uma categoria de letrados (CERTEAU, 1982, p. 66).

Assim, para Certeau (1982), a produção intelectual historiográfica está submetida a imposições ligadas a privilégios que se enraízam em uma determinada particularidade. Seria, portanto, “[...] em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 1982, p. 67). Sem negar o lugar de onde falamos enquanto pesquisadores, nosso intuito metodológico consiste em perceber as representações produzidas pelo lugar social ocupado por Rui Barbosa, concordando com Chartier (2002, p. 17) ao dizer que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas por interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de que os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar

um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Assim, a investigação sobre as representações estão, para Chartier (2002, p. 17) sempre colocadas num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. Desta forma, as lutas de representações possuem tanta importância quanto as lutas econômicas quando se pretende compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta se impor. Por isso, utilizamos a noção de representação como objeto metodológico para analisar os escritos de Rui Barbosa enquanto luta por representação de um modelo de ensino e de organização do Estado por meio do federalismo.

Nesse sentido, adotamos a noção de representação, em diálogo com o historiador francês, Roger Chartier, na tentativa de decifrar o modo como as sociedades penetram os meandros das relações que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas). Uma vez que Chartier (1991, 2002, p. 177) considera não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.

Assim, nossa primeira tarefa metodológica deu-se no plano das representações feitas no campo acadêmico sobre federalismo e sistema nacional de educação no pensamento de Rui Barbosa. Ou seja, foi importante para compreensão da vida e da obra do intelectual, bem como para a delimitação do tema por nós estudado, ter uma noção aprofundada do que se tem produzido entre os intelectuais brasileiros em relação ao pensamento ruiano. Outrossim, importou-nos perceber o que os indivíduos que ocupam, enquanto intelectuais, atualmente (ou em um passado recente), o mesmo “lugar social” (CERTEAU, 1986) que o autor em foco ocupou, têm produzido sobre este.

Ao tratar desse “lugar” do qual fala o historiador, remetendo-nos ao francês Michel de Certeau, tivemos em vista que tanto as produções de Rui Barbosa, quanto aquelas produzidas a seu respeito, partem de lugares específicos que correspondem àquilo que cada um representa, pois, é em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões neles

propostas se organizam no plano da teoria geral de seus estudos e como estes ganham sentido próprio nos escritos ruianos.

Portanto, para nós, os conceitos de federalismo e de sistema nacional de educação correspondem às formas que Rui Barbosa queria para a organização do Estado e da instrução pública no Brasil e diz muito sobre suas concepções políticas, sobre o mundo em que viveu e conheceu por meio viagens, conversas, leituras e, sobretudo, sobre o lugar social que ocupou, enquanto intelectual, político, jurista e diplomata.

O lugar social que ocupou e sua relevância entre seus pares constituem, por si só, aberturas para adentrar o pensamento político de Rui Barbosa, suas contradições e idiossincrasias, assim como o papel da educação em seus projetos de nação moderna. Partimos desse ponto para penetrar o pensamento educacional de um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XIX, cujas ideias se tornaram, sob muitos aspectos, aberturas também para estudarmos a História da Educação no Brasil.

Uma vez que o pensamento de Rui Barbosa encontra-se na base de primeira Constituição Republicana e Federativa do Brasil, a relação feita com o trato do autor, quanto às questões educacionais de sua época, consiste em objeto histórico sobre a formação das nossas instituições políticas e educacionais no século XIX, que podem servir também a outros estudos para uma análise sobre o desenrolar dessas ideias ao longo do tempo, até a atualidade.

Nosso esforço maior no presente estudo, sem negar também o lugar de onde falamos e a importância dos estudos sobre federalismo e sistema nacional de educação para o momento atual, e sua centralidade dentro do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, do qual faço parte, é o de compreender as representações contidas no pensamento de Rui Barbosa em relação ao federalismo e a formação de um sistema nacional de ensino no Brasil, percebendo suas nuances, contradições e a forma em que o autor concilia tais ideias em seu tempo.

Assim, nosso tratamento metodológico ganha forma a partir da análise documental das obras escritas por Rui Barbosa. Nelas o autor apresenta suas ideias a partir de experiências obtidas em território nacional e viajando por outros países, trazendo-as



para o Brasil em um plano das representações do que seria, para ele, uma melhor forma de organizar o Estado e a educação brasileira, por meio do sistema federativo e da formação de um sistema nacional de educação, respectivamente, atendendo aos ideais (à cultura) de modernização da sociedade de seu tempo.

Assim, no que tange ao aspecto acadêmico, trabalhar com o não explorado em Rui Barbosa, como no caso desta dissertação, tem uma importância muito grande, pois constitui material de compreensão da nossa formação social, uma vez que muitos estudos foram dedicados ao político e pensador, tendo inclusive uma fundação em seu nome, a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)<sup>4</sup>, onde ocorre formação acadêmica em diversos níveis do conhecimento e há grande acervo disponível.

Portanto, foram muitas as representações educacionais encontradas nas fontes analisadas, porque a obra de Rui Barbosa é bastante extensa<sup>5</sup>. Tal número de opções dá-se não apenas em consideração à importância do intelectual em foco (tanto no período em que viveu, quanto para a história do Brasil), mas também pela vasta produção deixada por ele, entre artigos e colunas jornalísticas, cartas pessoais e discursos publicados em suas *Obras Completas*, hoje disponíveis na Fundação Casa de Rui Barbosa e de livre acesso, via rede mundial de computadores.

O acervo disponibilizado na página eletrônica da referida fundação tornou viável nossa pesquisa. São ao todo quarenta e nove volumes publicados das *Obras Completas* de Rui Barbosa que, apesar da centralidade dos escritos supracitados, foram utilizados de acordo com a leitura das fontes, quando analisamos sua relação com a defesa ruiana do federalismo e/ou suas concepções educativas, sobretudo, às relativas ao sistema nacional de educação proposto pelo autor que, por serem objetos de nossa pesquisa de cunho historiográfico, precisaram ser postas em contexto para que pudéssemos analisá-las à luz das representações de federalismo correntes à época e do lugar social ocupado pelo autor, articulando, desta forma, nosso referencial teórico as fontes primárias analisadas.

---

<sup>4</sup> Localizada na Rua São Clemente, 134 - Botafogo, Rio de Janeiro – RJ.

<sup>5</sup> São 137 volumes editados pela Fundação Casa de Rui Barbosa, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que vem reunindo, desde 1947, suas *Obras Completas*.

Nessa imensa gama de possibilidades e fontes, decidimos trabalhar especificamente com os volumes IX (tomo I) e X (tomo I ao IV) das *Obras completas de Rui Barbosa*, por que nesses volumes estão contidos, respectivamente, os famosos pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior e a Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Além dos volumes citados, trabalhamos também com a obra *Queda do Império*, utilizada como fonte dos argumentos justificadores da opinião federalista do autor.

Essas análises documentais serviram de aporte para dar resposta à nossa principal indagação após estudar as representações acerca do pensamento ruiano, indagação essa que constitui, ao mesmo tempo, nosso problema central de pesquisa: como Rui Barbosa concilia (representa) os conceitos de federalismo e sistema nacional de educação em seus escritos?

Para responder a essa questão, coube-nos esclarecer, a partir das fontes disponíveis, analisando-as em uma perspectiva historiográfica, o que é o federalismo e o sistema nacional de educação no plano das ideias do autor. Assim, nosso primeiro procedimento metodológico deu-se ainda na busca e separação de fontes utilizando os descritores “federalismo”, “federal”, “federação”, “descentralização”, “centralização”, “sistema”, “Rui Barbosa” e “instrução”<sup>6</sup> para conseguir extrair dos documentos categorias tais como “sistema geral de ensino”, “organização nacional de ensino”, “sistema único de instrução” e “união federal das províncias”, que nos permitiram, por um lado, perceber as representações de sistema com uma ênfase maior ao ensino e à instrução pública e, por outro, entender o contexto diferente da busca por adoção do federalismo, sob um modelo americano, em um tempo em que nem mesmo as divisas dos estados brasileiros estavam totalmente estabelecidas.

Perceber o tempo outro foi epistemologicamente importante ao nosso trabalho, uma vez que só podemos analisar representações já feitas e, portanto, que fazem parte do passado – de um passado em perspectiva e em constante disputa por seus usos e representações, como o fez o próprio Rui Barbosa ao representar os modelos

---

<sup>6</sup> Pelo fato de o termo “instrução pública ou popular” ser mais comum aos escritos relativos ao século XIX do que a expressão “educação pública”.

federativos e educacionais diversos em seus escritos para justificar seus projetos para o Brasil, e como os estudos historiográficos têm feito ao longo dos anos, a partir do lugar que ocupa na sociedade e da sua função de compreender o passado pelas inquietações do presente.

## 2 O TEMPO E O LUGAR SOCIAL DE RUI BARBOSA

Entre aproximadamente o ano de 1870 e a Primeira Grande Guerra Mundial, em 1914, o Ocidente viveu uma nova concepção de tempo e de história acompanhada por inúmeras mudanças em todos os âmbitos da vida das pessoas, desde as mais comuns às consideradas mais ilustres, um período em que a história parecia acelerar e que não era apenas a experiência do tempo vivido que refletia e provocava essa sensação de estar sempre à beira de um precipício desconhecido.

Economicamente, no Brasil, esse período foi o ponto alto das produções de café e borracha. Foi o tempo do investimento estrangeiro, sobretudo inglês, em ferrovias, navegação, serviços urbanos e comércio. Socialmente, é a época da abolição da escravidão, acelerada em 1871 pela libertação do ventre escravizado e completada, com a abolição, em 1888, pela assinatura da Lei Áurea. Foi também um tempo de tentativas de embranquecimento da população por intermédio da imigração estrangeira (CARVALHO, 1999, p. 108).

No mundo das ideias, a época ficou conhecida por ser de renovação do pensamento brasileiro, a partir da década de 1870. A própria percepção mais abstrata de tempo e a concepção de história, pautadas pela primazia da noção de evolução e por uma representação linear, em constante aceleração do tempo histórico, já eram sentidas, desde o século XVIII, com a construção da razão instrumental moderna, posto que, nas palavras de Reinhart Koselleck (2006, p. 12), nosso conceito moderno de história é fruto da reflexão das luzes sobre a complexidade crescente da “[...] história em si, na qual as condições da experiência parecem afastar-se, cada vez mais, da própria experiência.”

Uniforme, rigidamente controlado, cada vez mais veloz e pautado pela eficiência, o tempo é visto como um *continuum*<sup>7</sup> entre dois polos que especificam seu ponto de partida e seu *telos*<sup>8</sup>, situado no polo que assinala a sempre renovada conquista do

---

<sup>7</sup> “*Continuum* representa uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos, fazendo com que haja uma continuidade entre o ponto inicial e o final. [...] No sentido amplo [...] pode ser entendido como uma sequência que aparenta não ter intervalos, fazendo com que cada etapa seja muito similar a seguinte. Porém, nota-se que, após o término de um longo processo *continuum*, o início é diferente do final.” Disponível em: <<https://www.significados.com.br/continuum/>>. Acesso em 24 out. de 2018.

<sup>8</sup> Trad. de António de C. Caeiro: *télos* (grego) significa o que é perfeito, aquilo ao qual nada falta para ser. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/telos/>>. Acesso em 24 out. de 2018.

progresso e da civilização, marcado com um sinal de positividade e oposto ao polo do atraso e da barbárie, negativado. Nesse tempo retilíneo e direcionado, mover-se-iam todas as nações que se viam e eram vistas como modernas na medida em que se estabeleciam no limiar das mais recentes conquistas da época, consideradas como manifestações inequívocas da primazia de seu engenho e arte, às quais os movimentos intelectuais, mesmo nos países considerados menos modernizados, procuravam alcançar e contribuir com sua construção (NEVES, 2008, p. 22-23).

Existe, hoje, na literatura, um certo consenso sobre o avanço da modernidade no Brasil após 1870, de que a tradição/conservadorismo foi suficientemente forte para manter os valores de uma sociedade rural, patriarcal, hierárquica. A modernidade no Brasil assumiu feições que a distinguem do modelo clássico representado pela experiência anglo-saxônica. Os projetos modernizadores e civilizatórios, no período entre 1870 a 1914, acabaram servindo de preparo do terreno para a modernização conservadora dos anos de 1930 (CARVALHO, 1999, p. 107).

Ganhou destaque, nesse período, uma elite intelectual que Roque Spencer Maciel de Barros (1986) chamou de “ilustração brasileira”, composta por três tipos de mentalidade: a católica-conservadora, a liberal e a cientificista. A ilustração brasileira não seria, propriamente, um movimento retardatário daquele acontecido na Europa no século XVIII sob a influência dos autores europeus “populares” do século XIX como Darwin, o próprio Spencer, Comte e Stuart Hill.

Segundo Barros (1986, p. 9), foi criado no Brasil um movimento “ilustrado” que, sob forma nova, de certo modo, desempenhou um papel semelhante ao Iluminismo na Europa do século XVIII. Do Iluminismo, a nossa “ilustração” teria guardado a crença absoluta no poder das ideias, a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para lhes dar, inclusive, um destino moral.

Tal ilustração valia-se da teoria do evolucionismo social de Spencer e do Darwinismo, com sua teoria da seleção natural das espécies, aplicadas nos princípios que norteavam sua concepção de história como uma incessante corrida pelos trilhos do progresso, que permitiria aos países que se viam como os mais aptos, arvorarem-se numa missão civilizadora em relação àqueles países, ou mesmo continentes, vistos

como mais atrasados, e cujo destino seria emular os que apresentavam-se como a vanguarda do Ocidente (NEVES, 2008, p. 23).

O problema dessa concepção evolucionista e linear da história, de acordo com Neves (2008, p. 24), reside em tratar diferenças como se fossem desigualdades. Ou seja, achar que se os países periféricos, como o Brasil, incorporassem o discurso das nações hegemônicas e imprimissem uma maior velocidade a suas conquistas, conseguiriam ascender ao nível das nações civilizadas. Isso, sem levar em conta as especificidades do lugar e o que o processo civilizacional, nos moldes europeus, acarretaria em territórios outros.

Tais ideias corriam em um Brasil ainda agrário e conservador. A força da tradição nesse período, como mostra José Murilo de Carvalho (1991, p. 119), não se revelava apenas na reação às mudanças. Manifestava-se no próprio conteúdo do que se considerava moderno pelos setores da elite. Muita coisa era considerada moderna à época, sobretudo, as novidades tecnológicas como a estrada de ferro, a eletricidade, o telefone, o cinema, o telégrafo, o avião. Da mesma forma, as instituições científicas: Manguinhos, Butantã, a Escola de Minas, as escolas de Medicina e Engenharia.

Lembremos que as novidades nem sempre representam algo novo. O mundo se modificava, o Brasil tentava alcançar os mesmos padrões de modernidade e inserção no mundo das máquinas e da civilização, mas os grupos dominantes, na sociedade imperial do século XIX, continuavam sendo os mesmos, sem que houvesse grandes possibilidades de mobilidade social e os grupos, à margem da sociedade, eram, por muitas vezes, tratados como incultos, sem civilidade, atrasados ao ponto de não permitirem que o país pudesse seguir seu próprio caminho nos trilhos do progresso.

Dentro desse contexto, o pensamento de Rui Barbosa representava também esse movimento de modernização, até mesmo por ele ter sido um ator expressivo dessa ilustração brasileira, havendo uma certa combinação de liberalismo e de cientificismo em suas ideias, não permitindo que fosse enquadrado em um daqueles três tipos de intelectuais conformadores da nossa ilustração (ROCHA, 2004, p. 65). Sua postura esclarecida fez-se presente nos debates sobre obrigatoriedade, laicidade, centralização e descentralização, em relação à educação de seu tempo, como

elementos modernizadores entre o período imperial e a transição para o regime republicano.

Nesse período, o lugar social de Rui Barbosa foi transitório, no que diz respeito a sua profissão: foi deputado, jornalista e membro da Assembleia Constituinte que lavraria a nossa primeira Constituição Republicana, em 1891. Sua obra escrita carrega marcas de leituras de autores como Tocqueville, Darwin, Comte, Spencer e Calkins, evidenciando uma matriz de influência externa positivista e evolucionista de seu pensamento. Além disso, sua obra diz muito também sobre seu desejo de que esses fossem elementos constitutivos da formação cultural brasileira, inerente às proposições e teorias nascidas do outro lado do Atlântico, que ao chegar à nossa elite ilustrada, era reproduzida e representada como sinônimo de progresso e modernidade. Para entender melhor tais apontamentos nas obras de Rui Barbosa, é necessário compreender sua trajetória intelectual e o lugar social que ocupou.

## 2.1 A TRAJETÓRIA POLÍTICA DE UM INTELLECTUAL

Embora nosso empenho dissertativo não tenha um caráter biográfico, consideramos importante destinar um espaço em nosso estudo dizendo quem foi Rui Barbosa e qual a sua importância nas discussões políticas em voga no final do século XIX e princípio do século XX. Compreender sua trajetória política e acadêmica, ou seja, seu lugar e sua prática enquanto intelectual e político, deu-nos uma abrangência maior sobre suas ideias e sobre o contexto em que estavam inseridas quando foram escritas.

Acerca de seu pensamento e de sua trajetória, muitas representações foram construídas de forma poética, como no caso da aclamada escritora brasileira, Cecília Meireles (1949), ao ligar a grandiosidade do aniversário de trezentos anos da cidade de Salvador ao nascimento do menino Rui Barbosa, tratado como um ser humano acima da média na biografia escrita pela autora em 1949. Eis o paralelo: “Quando a Bahia completou três séculos, exatamente nesse ano, nasceu na cidade de Salvador um menino a quem deram nome de Rui” (MEIRELES, 1949, p. 15).

A escolha do ano de 1949, por Cecília Meireles, para a publicação da biografia de Rui Barbosa, não foi um mero acaso, pois se tratava do ano da comemoração do

centenário do político baiano. Nesse mesmo ano, várias homenagens foram rendidas ao autor, entre seminários, postais e lançamentos de parte de suas obras completas. A biografia de Cecília Meireles nos dá indícios, sob uma perspectiva geral, da forma em que o autor fora representado no primeiro século após sua morte.

Naquele mesmo ano de 1949, além do livro de Cecília Meireles, foram publicados mais dois sobre a vida de Rui Barbosa. Segundo Faria Filho (2013, p. 162), as biografias tinham crianças e jovens como público-alvo. Um deles teve como autor Vicente Guimarães, com o título *Rui, biografia de Rui Barbosa para a infância e juventude*, lançado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O outro, de autoria de Pereira Reis Junior, intitulado *A vida de Rui Barbosa – para as crianças do Brasil*, em edição do próprio autor.

Os livros destinados as novas gerações atualizavam as representações acerca da vida e da obra de Barbosa, destacando sua precocidade na infância e sua genialidade. Tal imaginário teve, na obra de Meireles (1949), sua maior difusão, por ter sido de encomenda da própria Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) e, de acordo com Faria Filho (2013, p. 162), teve uma tiragem de noventa mil exemplares, distribuídos por todo o país conforme solicitação das escolas, com a cooperação da Força Aérea Brasileira (FAB) para a entrega do material.

A vida escolar do jovem Rui Barbosa começou em casa. No prefácio do primeiro volume, tomo I, de suas obras completas, Antônio Gontijo Carvalho (1951) representa o menino Rui como um prodígio que sob comandos de um mestre de primeiras letras aprendeu a ler, analisar gramaticalmente, distinguir orações e a conjugar os verbos regulares em 15 dias. Essa representação de um menino prodigioso apareceu de forma constante nas obras produzidas sobre Barbosa em feitiço de elogio. Como nessa citação de Meireles (1949, p.15-16):

Como seu pai se alegrava com o talento do filho! No seu entusiasmo, queria mostrar-lhe todas as coisas belas que há nos livros. Liam páginas difíceis, de grandes autores. Mas, para o menino, tão precoce, tornavam-se compreensíveis e fáceis. [...] Rui não sentiu nenhuma névoa na memória. O que lhe ensinavam, logo aprendia. E, até o que não lhe ensinavam, ia aprendendo sozinho, tornando-se amigo inesperado dos livros.

O orgulho paterno, representado tanto na biografia escrita por Meireles (1949), quanto no prefácio do volume I das Obras Completas de Rui Barbosa, para além do elogio,



demonstra a influência paterna nas relações (sobretudo, as políticas) que foram traçadas, ainda pelo menino e pelo jovem estudante, em direção à vida pública como político, escritor, advogado e jornalista. Nascido em Salvador, em 1849, filho de João José Barbosa e Maria Adélia Barbosa de Almeida, teria vindo da família seu maior incentivo aos estudos.

Segundo Silva (2009), no contexto em que João José Barbosa era Diretor de Instrução Pública, Rui foi estudar no Ginásio Baiano, cujo diretor era o Dr. Abílio Borges, um liberal conhecido na memória da cidade de Salvador por ter abolido a palmatória para os alunos considerados preguiçosos. Em 1865, Rui Barbosa terminou o curso ginásial e ficou livre para ingressar na Faculdade de Direito do Recife, onde os grandes debates acadêmicos aconteciam no país. Em 1866 matricula-se na Faculdade e, ainda calouro, fez parte da sociedade abolicionista fundada por Castro Alves, Augusto Guimarães, Plínio de Lima e outros.

Problemas com residência, a morte de sua mãe, problemas de relacionamento com um professor (Meneses Drummond) e a vontade de seu pai que conhecesse mais de uma academia, são os motivos apontados por Carvalho (1951, p. 11) para sua transferência para São Paulo, ingressando no terceiro período. A passagem de Rui Barbosa por Pernambuco é importante para entendermos a formação de seu ideário federativo, pois foi durante esse período que o jovem estudante teve contato com a Constituição dos Estados Unidos, com a obra *Democracia na América*, de Tocqueville, *Democracia na Suíça*, de Cherbuliez e, *Liberdade*, de Bertauld, obras que definem os rumos de seu espírito liberal.

A obra de Rui Barbosa é muito vasta. Ele teve vida longa, começou muito jovem a participar publicamente das discussões nacionais; engajou-se, de forma intensa, nas questões políticas do seu tempo. Sua arma nesses combates foi, essencialmente, a palavra, numa oralidade registrada pela escrita, composta de discursos parlamentares, projetos de lei, estudos, cartas, campanhas, conferências e artigos em jornais. Essa palavra raramente foi usada na construção de sínteses. Sua força provém da abundância, da profusão, das longas frases bem pontuadas que exigem plena atenção do leitor, a fim de que seu sentido não se perca nas várias perspectivas entrelaçadas (VALDEMARIN, 2000, p. 25).

Barreto (2015, p. 24) destaca que essa “abundância” retórica foi utilizada não por acaso por Rui Barbosa, pois, “[...] percebe-se que o autor soube reconhecer as demandas argumentativas existentes no nível material da retórica [...]” e, dessa forma, “[...] adequar seu agir comunicacional para torná-lo socialmente aceito”. Dentro de um ambiente de intensa disputa argumentativa em torno da melhor forma de organizar o Estado brasileiro, destaca-se a figura de Rui Barbosa, jurista e jornalista, tendo participado ativamente da vida política do Brasil imperial.

Tanto na condição de parlamentar provincial e nacional, quanto na de ensaísta e jornalista atuante, Rui Barbosa defendeu suas ideias de maneira precisa e bastante teórica, utilizando-se de sua sólida formação intelectual para tentar justificar suas opiniões. Tornou-se, então, conhecido no cenário político brasileiro e era, ainda, o principal representante dos ideais democráticos e federais. Fruto de todo esse engajamento foi sua eleição para senador constituinte em setembro de 1890. É nesse momento que o autor tem a oportunidade de imprimir na Constituição Federal de 1891 suas marcas retóricas: suas convicções pessoais, propagadas e justificadas nacionalmente desde os anos 70 do séc. XIX, moldaram a nova experiência jurídica nacional e, mais do que isso, foram positivadas no nível hierarquicamente mais estável do ordenamento. Rui Barbosa, então, por meio de suas opiniões expressas em discursos, ou seja, por meio da linguagem realizou trabalho de difusão ideológica do ideário federalista, e, assim, criou a realidade brasileira do séc. XX que se iniciava. (BARRETO, 2015, p. 11)

Ou seja, foi por meio da linguagem que Rui Barbosa travou sua luta para construir um projeto de Estado moderno para o Brasil. Dessa forma, não podemos deixar de destacar o fato de que as representações acerca do passado político e cultural brasileiro e das experiências políticas de outros países serviam como elemento formativo dessa retórica, ponto-chave na luta pela construção de um projeto de nação para o Brasil.

Mas a produção do autor não ficou restringida ao âmbito retórico e da escrita, sua vida política foi intensa, o que permitiu a ampla divulgação de suas ideias. Segundo a cronologia de vida e obra feita pela Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), o autor, que dá nome à instituição, foi candidato a presidência da República por quatro vezes (1905, 1909, 1913, 1919), sem se eleger. Mesmo não tendo sucesso ao concorrer a cadeira presidencial, Rui Barbosa gozava de grande prestígio político e acadêmico, tanto que, em 1908, foi eleito Presidente da Academia Brasileira de Letras, em substituição a Machado de Assis. E foi chamado para missões diplomáticas por diversas vezes, a mais importante delas, representar o Brasil na Segunda Conferência da Paz, no ano de 1917, em Haia.

Curiosamente, é com essa imagem, de Rui Barbosa em Haia, que Cecília Meireles (1949) inicia sua forma de representa-lo. A imagem de Rui enquanto homem ilustre de seu tempo foi correntemente encontrada nas produções daquele ano de comemoração de seu centenário e é, ainda hoje, mais corriqueira em instituições memorialísticas, como a FCRB. Ao nosso trabalho interessa a compreensão desse tipo de representação e o contexto no qual Barbosa escreveu e difundiu suas ideias, sobretudo, as educacionais e as federalistas.

Muitas dessas ideias, mormente as de cunho jornalísticos tratando a federação, estão na obra *Queda do Império*, derivada de suas publicações no Diário de Notícias, jornal em que ocupou a direção no ano de 1889, não à toa, o ano da Proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil, que adotou em sua Constituição o federalismo enquanto organização das antigas províncias. Tais escritos carregam muitas representações produzidas pelo próprio autor a partir da realidade política do Século XIX e de suas preocupações em modernizar as instituições nacionais e otimizar o aparelho burocrático a serviço de uma modernização social e cultural do Brasil. Entender o federalismo como cultura política e suas representações no século XIX, passam, então, a ser uma das chaves para a compreensão do pensamento federalista de Rui Barbosa.

## 2.2 PENSAMENTO FEDERALISTA NO BRASIL IMPÉRIO

O termo federação não é recente. De acordo com Cury (2007, p. 115), origina-se do latim *foederatio* que, por sua vez, é resultante do latim *foedus*. *Foedus-eris* significa contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança (também significa se fiar, confiar-se, acreditar). Na semântica dos tempos históricos, o mesmo termo pode ser interpretado a partir da experiência e da expectativa em relação à federação, moldando-a em relação não apenas ao termo em si, mas na forma como a população de determinado local a interpreta e dá sentido à instituição política e vice-versa, uma vez que o conceito oferece uma chave para mostrar o tempo histórico em mutação.

Ao tratarmos do termo federação no contexto contemporâneo, estamos nos referindo a uma forma sofisticada de organização política, em que são repartidas as

competências estatais entre o órgão central, denominado União, e as diversas regiões, mais usualmente conhecidas por estados-membros, províncias ou cantões (CURY, 2007, p. 114). Tal entendimento, não pode ser confundido com o termo confederação, caracterizado por uma aliança entre Estados independentes, em que o Governo central não poderia aplicar as leis sobre os cidadãos, sem a aprovação dos Estados, que seriam a soberania em última instância.

Dessa forma, a diferença essencial entre federação e confederação é que, na primeira, o Governo central possui poder sobre os cidadãos dos Estados ou províncias que compõem a União, sem que essa ação tenha que ser acordada previamente pelos estados (COSER, 2008, p. 942). Nesse sentido, de acordo com Zimmermann (2014, p. 40),

Nos Estados federais, Poder Constituinte e Poder Constituído exprimem-se através das instituições representantes do conjunto das partes formadoras da vontade nacional. Estado de vários Estados, [...] esta organização estatal promove os distintos elementos sociopolíticos, como se eles respondessem à realização do princípio de descentralização vertical e pluralidade democrática.

Seria essa divisão vertical dos poderes, segundo o próprio Zimmermann (2014, p. 40), a mais forte das virtudes da implantação dos ordenamentos estatais federativos, exprimindo o propósito descentralizador de diversas sociedades contemporâneas. Tal indução demonstra uma vontade coletiva de representação e participação política a partir de instâncias locais.

Em uma interpretação a partir da História Cultural, vemos o termo federação enquanto representações de uma cultura política formada em diversos países, guardando, cada qual, suas especificidades. Essa visão não é exclusiva dessa corrente de pensamento, como pode-se notar, no caso brasileiro, nos trabalhos de historiadores políticos como José Murilo de Carvalho (1995) e Raymundo Faoro (2001), que interpretam a ideia de federalismo no Brasil a partir do seu processo de construção local. Ainda nesse sentido, na obra de Carvalho (2008), há a constatação de que no Brasil as instituições (inclui-se o federalismo) surgiram antes da cidadania, o que explicaria, em nossa cultura política, a ausência de direitos essenciais como a própria educação.

Carvalho (1995) traz importante contribuição para o entendimento das condições que deram origem ao sistema federativo brasileiro, reconstruindo os eixos do debate político e intelectual que, ao longo do período monárquico, preparou o terreno para a solução republicana federativa. O autor argumenta que, desde muito cedo, a federação aparece como uma das alternativas vislumbradas pelas elites. Primeiro, quando se tratou de redefinir as relações no interior do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, após a derrota de Napoleão<sup>9</sup> e, depois, fechando o caminho de uma solução unitária, quando se tratava de organizar politicamente a antiga colônia portuguesa.

Em 1834, houve uma mudança significativa no Brasil imperial, pois o Ato Adicional (Lei nº 16, de 12/08/1834) reconheceu autonomia para as Províncias que puderam compor Assembleias Legislativas Provinciais, estabelecendo uma divisão de recursos fiscais, adotando Câmaras dos Distritos e eliminando os antigos Conselhos Gerais Provinciais. Os interesses dessa lei foram descritos por Faoro (2001, p. 367) da seguinte forma:

O Ato adicional, arrancado, não às convicções, mas ao medo dos moderados, procura organizar um feixe de poderes, concentrados nas províncias, de cuja aliança se firmaria o Império. O esquema visa a desmontar, pela descentralização, quase federativa, mas adversa à federação o centralismo bragantino, ao tempo que foge da fragmentação municipal. Obra de convicção liberal- aproximar o governo do povo- e obra de contemporização- fugir do extremado federalismo, casado com ideias republicanas. O seu redator, Bernardo Pereira de Vasconcelos, homem já do “progresso com conservação”, queria “diminuir os laços da centralização, mas não de um jato que faça dar um grande salto”.

Coser (2008) percebe o pensamento federalista, articulado já em torno do Código do Processo de 1832<sup>10</sup>, no qual se entende que a descentralização deve permitir que o

---

<sup>9</sup> Quando Napoleão foi derrotado pelos Ingleses e o Rei D. João VI volta a Portugal, a condição de vice-reino alcançada pelo Brasil no período em que a família real esteve nestas terras, deixou dúvidas em relação a como a administração do território se daria a partir de então. Carvalho (1995), argumenta que uma das alternativas vislumbradas foi a adoção da organização em termos federativos, o que de fato não ocorreu.

<sup>10</sup> O Código de Processos, aprovado em 29 de novembro de 1832, configurava-se como um dos principais instrumentos da descentralização nos primeiros anos do Império. Tornava a autoridade judiciária independente do poder administrativo, submetendo-a à eleição. Estendia a jurisdição criminal à competência dos juizes de paz, também eleitos. O promotor, o juiz municipal e o juiz de órfãos, que até então tinham sido nomeados pelo governo central, passaram a ser escolhidos a partir de uma lista tríplice proposta pela Câmara Municipal. O Código também conferiu amplos poderes ao júri (COSTA, 1999, p. 153).

cidadão situado no município participe da montagem do aparelho judiciário. Nesse contexto histórico, para o historiador, o tema da participação do cidadão ativo e a educação política por ela propiciada foram os valores principais mobilizados pelos federalistas. Portanto, temos, nesse momento, uma questão paradigmática no que diz respeito à concepção de federalismo na cultura política nacional, que passa a estar relacionada aos valores associados à participação do cidadão ativo na esfera que lhe é mais próxima, ou seja, o município. Nessa esfera, o cidadão poderia articular seus interesses particulares com a produção do bem público.

Sob esse prisma, cabe lembrar que as estruturas político-jurídicas do que viria a ser federalismo começa a ser implementado no país antes mesmo do advento da República, já em 1834, quando o Brasil imperial conheceu uma mudança considerável em relação ao regime centralizado nos Poderes Gerais, estabelecidos na Constituição de 1824. Essa descentralização também teve efeito sob a Instrução Pública: conforme o § 2º, art. 10 desse ato, houve a adoção de descentralização do ensino primário, ao atribuir às Províncias competência legislativa “[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la [...]”, enquanto o ensino superior continuava competência dos Poderes Gerais. Iniciava-se assim, no Brasil ainda imperial e centralizado, conforme Cury (2006), um “federalismo educacional”.

Ou seja, por mais que formalmente as províncias não tivessem uma autonomia em termos de um federalismo, no âmbito educacional ele já existia à sua maneira, pois as províncias tinham autonomia para ofertar vagas e para organizar o ensino de acordo com suas necessidades e desejos. Mas numa sociedade em que a formação do Estado e os interesses provinciais precediam a preocupação de formar cidadãos letrados, o avanço do ensino não atingiu a maior parte das populações, sobretudo, no interior do país.

A partir de 1835, alguns governos provinciais do Império (como Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Maranhão e Rio de Janeiro) instituíram legislações específicas para a instrução pública primária, estabelecendo a divisão das escolas em graus, em conformidade com o desenvolvimento do programa de ensino que fosse de interesse das províncias implementadoras.

Os debates em torno do Ato Adicional (1831-1834) apontam para uma revisão do projeto federalista brasileiro. A partir da análise de debates parlamentares e de jornais da época, Coser (2008) avalia que a ideia de interesse provincial emerge como aspecto central do conceito de federalismo do Século XIX. Para o autor, os federalistas brasileiros do período criam que o Estado seria mais bem administrado quando os interesses provinciais fossem postos em primeiro plano. Ou seja, para a corrente federalista, as províncias deveriam dispor do controle sobre segurança, administração e prosperidade material. Dessa forma, a dimensão privada se projeta sobre a esfera pública não em sua dimensão patrimonial, mas como a precedência do interesse provincial, como a mola fundamental na montagem do Estado.

Durante o período imperial brasileiro, de acordo com Lemos (2008, p. 409), o Estado buscou manter-se centralizado política e administrativamente. O imperador exercia os poderes Moderador e Executivo, monopolizando, portanto, os elementos centrais do sistema político. Os grupos tradicionais nem sempre estavam em sintonia com o método e a orientação com que o governo equacionava as questões de seu interesse, tais como o protecionismo alfandegário, a política imigratória, o abolicionismo, o alargamento da representação, a separação entre a Igreja católica e o Estado, a administração dos interesses nacionais diante do capital estrangeiro e a melhoria das condições de vida nas grandes cidades. Esses eram temas que a monarquia tinha dificuldades de enfrentar e de responder de maneira que suas bases sociais e políticas fossem atendidas.

Nesse ambiente político, surgiram, no debate entre centralização e descentralização política, vozes que buscaram apontar a melhor forma (segundo eles próprios) de organizar o Estado brasileiro, como os casos clássicos de Paulino José Soares de Souza, o Visconde do Uruguai (1807 - 1866), líder do Partido Conservador nas décadas de 1840 e 1850, e de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875), deputado pelo Partido Liberal.

Uruguai foi um dos próceres na defesa da centralização monárquica, enquanto Tavares Bastos pode ser considerado um dos primeiros formuladores da ideia de federação no Brasil, discutindo amplamente a ideia de federação, antes mesmo que intelectuais/políticos como Rui Barbosa (reconhecido por sua defesa federalista).

A aproximação entre os autores, de acordo com Araújo (2005, p. 238), ocorre por meio de suas produções escritas, como na obra intitulada *A província*, em que Bastos dialoga com a obra *Ensaio sobre direito administrativo* (1865) de Uruguai, na argumentação de que a centralização monárquica constituía uma barreira ao progresso do país e que apenas uma descentralização de cunho federalista poderia reestabelecer a monarquia e o progresso social e econômico do Brasil.

Para o Visconde do Uruguai, de acordo com Ferreira (1999), a centralização política era fundamental, pois o poder político deveria ter, em suas mãos, toda a força necessária para dirigir bem os negócios que fossem comuns a todas as províncias, sendo impossível, em seu sistema de pensamento, fazer uma distinção entre “negócios comuns” e “negócios locais”, pois tudo dependeria da Constituição e das circunstâncias de cada país.

Ferreira (1999), assim como Araújo (2013), destaca que, apesar de se posicionarem em campos contrários quanto ao modelo de organização do Estado brasileiro, tanto Uruguai quanto Bastos possuíam a mesma matriz teórica em Tocqueville (2001), um dos pensadores do modelo de federalismo norte-americano. A ênfase dada por Tocqueville (2001) às circunstâncias, à educação, aos costumes e ao caráter nacional de cada povo foi retomada por Uruguai e utilizada em sua argumentação no uso de conceitos como o de descentralização<sup>11</sup>.

Mesmo Tocqueville não tendo concentrado sua obra em uma análise mais apurada sobre a educação e os processos educativos há, ao longo de suas obras teóricas, uma preocupação com a instrução e com a formação cívica dos cidadãos, dada a importância, para o autor, das instituições de ensino para a formação dos cidadãos em um Estado democrático. Destaca-se que Tocqueville não estabeleceu um vínculo direto entre ensino e cidadania e, mesmo assim, pode-se perceber que, para o autor,

---

<sup>11</sup> Uruguai trata o conceito de descentralização, distinguindo duas maneiras diferentes de descentralizar: a primeira consiste em “aproximar o governo dos administrados”, disseminando a ação do poder central pelas províncias e municípios através de agentes do governo, entre os quais os presidentes de províncias. Pelo segundo modo de descentralização, “o governo do Estado em lugar de entregar uma parte de sua ação a seus agentes restitui-a à Sociedade (que) entra na confecção das leis, na administração e na Justiça, como entra entre nós por meio das Assembleias Legislativas Geral e Provinciais, pelas Municipalidades, pelo Júri etc.”. Esse segundo tipo de descentralização encarrega os administrados de se administrarem a si mesmos, “quando e onde se pode fazer isso sem perigo” (FERREIRA, 1999, p.69).



o exercício da cidadania em si seria suficiente para preparar os cidadãos para a vida política.

Tanto Uruguai quanto Bastos seguiam as lições de Tocqueville, que por sua vez, considerava que às instituições deveriam corresponder a um espírito que as anime. Nesse sentido, o autor enxergou na experiência norte-americana cidadãos comuns, movidos por interesses individuais, envolvidos nas soluções de problemas coletivos, unindo sua liberdade com a liberdade pública. O interesse do indivíduo por suas coisas, bem como o apego ao que lhe pertence, consegue se tornar uma virtude. A dispersão do poder na sociedade norte-americana leva o indivíduo, na defesa de seu interesse, a sair do isolamento e a buscar a cooperação de outros na procura de soluções (JASMIN, 2000, p. 77), noção que, se estendida ao federalismo, pode-se interpretar como os interesses locais (ou de suas elites) unindo-se em prol dos interesses nacionais.

Temos, portanto, que as representações em torno do debate centralização-descentralização no século XIX tinham, por base, autores estrangeiros, sobretudo, norte-americanos, tomando uma roupagem local no Brasil. Nesse sentido, o Visconde do Uruguai foi representado por autores como Guerreiro Ramos (1954) como o primeiro representante de uma linhagem de pensadores, continuada por outros nomes como Sílvio Romero, Alberto Torres e Oliveira Vianna, que teria tomado como eixo central a crítica ao formalismo no Brasil, ou seja, a crítica à importação pura e simples de modelos estrangeiros de organização política para o Brasil. Ramos (1954) atribui a Uruguai uma atitude crítica e, ao mesmo tempo, assimilativa, em relação às teorias e instituições político-administrativas em voga no exterior, contrapondo tal atitude à adoção literal desses modelos.

No Brasil as ideias liberais europeias e norte-americanas foram, por muitas vezes, transpostas ao ideal federativo, que acabara se tornando demanda quase unânime dentro do republicanismo, atingindo até mesmo alguns monarquistas como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, ao final do Império. No campo liberal, Tavares Bastos vinha lutando pela descentralização desde a década de 1860. As divergências giravam apenas em torno da forma que ele devia assumir (CARVALHO, 2010, p. 21).

Para homens como Joaquim Nabuco, por exemplo, o federalismo era um meio de pressionar a Coroa a retomar a agenda abolicionista, que ele julgara estacionada; e de permitir às províncias um meio de fazerem por si mesmas, dando-lhes autonomia face ao gabinete conservador no poder. Nabuco justificou seu projeto de federação com os mesmos argumentos de Tavares Bastos: a federação era uma demanda histórica e um imperativo geográfico que acomodaria as divergências de interesses provinciais e permitiria seu desenvolvimento contra a tendência crescente de absorção pela burocracia central. No entanto, a nova federação deveria preservar a força do governo nacional e assegurar que os governos provinciais não fossem engolidos por suas oligarquias (LYNCH, 2008).

Rui Barbosa, assim como Nabuco, participou ativamente da campanha pela federalização das províncias. Nesse sentido, Rui Barbosa (1947a; 1947b; 1942) acreditava que o federalismo, na medida em que concedia aos poderes locais autonomia para governar em nome do governo central, se tornando um braço deste nas províncias, encontraria, na educação, a partir da formação de um sistema nacional que a regulasse, excelentes meios para se atingir esse objetivo. Essa leitura deve ser posta na conjuntura da transição do Império para a República, no Brasil, para que possa ser melhor compreendida.

Rui Barbosa tornou-se grande inspirador do federalismo, figura paradigmática do liberalismo e um republicano apenas de última hora. Dizia não ter fetichismo de formas de governo. Para ele, a democracia moderna tinha transformado as monarquias parlamentares em “verdadeiras repúblicas coroadas” (BARBOSA, 1947, p. 97), não fazendo muita diferença, portanto, se o Brasil se tornasse uma república ou continuasse sendo uma monarquia, desde que o Estado adotasse a forma federativa, tal como havia sido feito nos Estados Unidos da América.

A base social do republicanismo nas cidades era constituída principalmente de profissionais liberais e jornalistas, profissão que o próprio Rui Barbosa também exerceu. Um grupo cuja emergência resultou do desenvolvimento urbano e da expansão do ensino. As ideias republicanas tiveram influência também entre os militares, que acabaram se tornando protagonistas do golpe que proclamou a República em 15 de novembro de 1889 (FAUSTO, 1996, p. 76).

A Proclamação da República ocorreu na continuidade do processo de esgarçamento da legitimidade do governo imperial, cujo marco inicial tem sido datado do Manifesto Republicano de 1870. A Abolição da Escravidão, em 13 de maio de 1888, pôs fim a um processo lento e difícil, que fez ruir a base social do regime imperial. Esses dois acontecimentos (Abolição e Proclamação da República) constituíram marcos jurídicos-institucionais que estiveram na base das questões políticas e sociais enfrentadas pela Assembleia Constituinte responsável pela elaboração da primeira Constituição da República (RESENDE, 2003, p. 93).

Ao seguir, na Constituição Republicana de 1891, o modelo da Constituição dos Estados Unidos da América, o Brasil enquadra-se na tradição liberal norte-americana (tal como desejara Rui Barbosa) de organização federativa e do individualismo político e econômico. Entretanto, mais do que o individualismo, foi o federalismo a grande inovação dessa Constituição. Isso porque, a inspiração liberal do individualismo político e econômico já deixara sua marca na Constituição de 1824. Nesse aspecto, segundo Resende (2003, p. 93), a Constituição dos Estados Unidos funcionou menos como uma inovação e mais como justificativa e consolidação do individualismo, que se reafirmou na primeira Constituição da República.

Dessa forma, o federalismo implantado no Brasil, conferiu aos estados uma soma de poderes, que se distribuiu entre estes e seus respectivos municípios. Sobre esse princípio é que se edificou a força política dos coronéis, no nível municipal, e das oligarquias, nos níveis estadual e federal. Como bem indica Carvalho (2008, p. 54), o coronelismo “[...] não era apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos, ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis.”.

O autor justifica tal afirmação com a evidência de que nas fazendas imperava a lei do coronel, criada e executada por ele próprio. Essa lei fazia com que os trabalhadores das fazendas não fossem tratados como cidadãos do Estado brasileiro e, sim, como súditos. Mesmo quando o Estado se aproximava, ele o fazia dentro do acordo coronelista, pelo qual o coronel dava apoio político ao governador em troca da indicação de autoridades, como o delegado de polícia, o juiz, o coletor de impostos, o agente do correio, a professora primária, entre outros cargos. Tudo isso significava a impossibilidade dos direitos civis (CARVALHO, 2008, p. 54).

Assim sendo, do ponto de vista da representação política, a Primeira República (1889-1930) não significou grande mudança aos que não faziam parte das elites políticas e econômicas no Império. Ela introduziu a federação, cujos presidentes dos estados (antigas províncias) passaram a ser eleitos pela população, que por sua vez, estava sobre o jugo dos coronéis. A descentralização tinha o efeito de aproximar o governo da população, via eleição de presidentes de estado e prefeitos, mas a aproximação se deu, sobretudo, com as elites locais, detentora de privilégios como a educação formal.

Compreender essa conjuntura de implementação do federalismo, e suas representações, configura um passo importante na compreensão de como a educação se organizou no século XIX no Brasil, uma vez que sua oferta está diretamente ligada com a forma como o Estado se organiza. E mais ainda, podemos perceber, nos projetos de organização do Estado, uma determinada cultura política que parte de um lugar social específico, controlado não apenas pelo poder central, mas ainda pelas elites locais.

### 2.3 FEDERALISMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL DO SÉCULO XIX

Falar em educação formal no Brasil do século XIX é, antes de mais nada, falar de um não direito. Mesmo assim, não podemos negar que houve alguns avanços nesse sentido. A Constituição Imperial (1824), a primeira brasileira, por exemplo, estabeleceu o princípio da instrução gratuita para todos os cidadãos e a Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, regulamentou a instrução pública no Império, determinando a criação de escolas de primeiras letras nas vilas e cidades mais populosas e estabelecendo os critérios para o ingresso de professores no magistério por meio de concursos e adotando o método do ensino mútuo<sup>12</sup>, que se tornou uma política de Estado para todo o país. Mas, essa mesma lei restringiu a matrícula de escravizados, doentes contagiosos e não vacinados (SOUZA, 2011, p. 344).

---

<sup>12</sup> Nos métodos de ensino individual e simultâneo, a responsabilidade do ensino é do professor. No método mútuo/monitorial, a responsabilidade é dividida entre professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar (BASTOS, 2011, p. 35).

Ou seja, antes de atribuir o conceito de cidadania à legislação do século XIX, devemos nos perguntar: de fato, quem era, à época, cidadão? Parece-nos mais fácil dizer quem, de fato, não o era, como no caso já citado das pessoas escravizadas que, por serem consideradas “propriedade privada” de seus senhores e, portanto, não passível de interferência do Estado, a Constituição não se pronunciou a seu respeito.

Da mesma forma, havia também silêncio sobre a situação das mulheres. O direito de voto extensivo às mulheres só consagrou-se na Constituição de 1934, e o próprio voto masculino era admitido nos limites do voto censitário, de modo que só os detentores de significativas parcelas de renda podiam votar e ser votados (ainda que iletrados). Os religiosos de claustro eram excluídos do conjunto de eleitores e os que não professavam o catolicismo não podiam pleitear mandatos. Os libertos também não eram eleitores, o que representava uma contradição ante o princípio de *igualdade jurídica*, posto no artigo 179, inciso XIII (CURY, 2005, p. 20). Essa contradição também esteve presente entre princípios liberais e as situações escravocratas.

Assim, é importante notar que, pelo fato de a Constituição Imperial de 1824 ter adotado um regime centralizado nos Poderes Gerais, que tinham proeminência sobre os Conselhos Gerais das Províncias, a primeira lei geral de educação constituía-se em uma lei imperial (hoje, diríamos, de caráter nacional) e por ter tido pouco adensamento no interior das províncias, acabou contemplando poucas pessoas e abrangendo apenas as vilas e lugares mais populosos.

Em decorrência da descentralização da organização da educação instituída pelo Ato Adicional de 1834, diversas foram as leis provinciais que, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos limites, a frequência da população livre à escola. No entanto, postas as limitações políticas e culturais relacionadas a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, muitas foram as barreiras enfrentadas por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população.

Eis que tais fatos servem para exemplificar o quanto os princípios liberais defendidos no Brasil contradizem, de muitas formas, os ideais liberais e positivos que permeiam nossas constituições desde 1824. A educação, enquanto necessidade para a compreensão das liberdades individuais e para o *self-government* pensado no modelo

anglo-saxão, encontrou aqui um tratamento conservador que negou a pobres, mulheres e pessoas escravizadas, o acesso à instrução pública, excluindo-os, dessa forma, da possibilidade de acesso à cidadania por meio da educação.

Ao longo do século XIX, o processo de escolarização da sociedade brasileira pode ser observado por intermédio de diversos mecanismos articulados, tais como: a) a legislação escolar e a política educacional; b) a construção de um aparato técnico-burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede de poder e saber, e desenvolver uma economia política da educação; c) a produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações sobre o próprio Estado e a sua população, elementos fundamentais para a governabilidade moderna (VEIGA, 2007).

Partindo dessas perspectivas, os historiadores da educação têm observado que a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar crianças, negros, indígenas e mulheres. Era um momento em que se procurava afirmar a necessidade da escola, inclusive, a partir da presença estatal que produzia, paulatinamente, a obrigatoriedade da instrução elementar por meio, por exemplo, de um processo de normalização, no qual se descortinavam as relações entre os processos da estruturação do Estado na forma federativa e a educação escolar (ALMEIDA, 1989, p. 57).

Saviani (2006) chama atenção ao fato de a instrução pública no Brasil andar a passos lentos na primeira metade do século XIX, dando destaque às críticas feitas por presidentes de províncias, inspetores de instrução pública e outras autoridades em relação à insuficiência quantitativa, à falta de preparo, à baixa remuneração dos professores e à ineficácia dos métodos de ensino, além da falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo e a ausência de fiscalização por parte das autoridades de ensino, o que, segundo o autor, tornava frequente nos relatórios de governo a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. Assim, a situação fazia com que muitos clamassem por uma ampla reforma da instrução pública (SAVIANI, 2006, p. 18).

Ao avançarmos pela década de 1850, podemos notar um princípio de deslocamento na forma de se pensar o ensino enquanto estratégia para consolidação de um Estado Nacional, ou seja, a uniformização do ensino em todo o país. Na euforia progressista da época, reconhecia-se que a instrução carecia de um centro e de uma unidade para que pudesse tomar o caráter de uma instituição nacional (HAIDAR, 1972, p. 27). As propostas seguintes de organização do ensino acompanham essa euforia e necessidade.

As primeiras medidas de organização administrativa da instrução pública e o início de um processo de uniformização do ensino vieram com as reformas realizadas pelo então Ministro do Império do Gabinete Paraná, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, a partir de 1854. A ação reformadora atingiu as Faculdades de Medicina e os cursos jurídicos, que passaram a ser denominados Faculdades de Direito.

O regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, baixado com o Decreto 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854<sup>13</sup>, por Couto Ferraz, entre outras importantes providências, criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte – órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro –, e estruturou em dois níveis – o elementar e o superior – a instrução primária gratuita, constitucionalmente prometida a todos. Além disso, previu um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar.

Apesar de a aplicação do regulamento ter sido restrita ao Município da Corte, o Decreto, de acordo com Haidar (1998, p. 67) teve repercussão nacional. Atendendo ao desejo expresso do governo, então vivamente empenhado em promover a uniformização do ensino em todo o Império, procuraram os presidentes de províncias, delegados do poder central, voltar as atenções das assembleias locais para as reformas realizadas na Corte. Graças a tais esforços, as principais medidas propostas pela reforma Couto Ferraz reproduziram-se na legislação de quase todas as províncias no decorrer dos anos de 1850 e 1860.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 05 out. 2018.

Na década de 1870, a participação efetiva do poder central no âmbito dos sistemas provinciais passou a ser defendida, com ênfase, como medida necessária e indispensável ao desenvolvimento da instrução pública, aumentando a crença de que não haveria salvação para o Brasil fora da instrução pública disseminada em maior escala e com maior vigor. Para tanto, seriam aceitáveis também a ajuda do próprio governo geral, ao menos em favor das menores províncias e durante o período dos primeiros ensinos (SUCUPIRA, 2005).

Quando o regime monárquico começa a dar sinais de ineficiência e inicia-se o período de gestação de novos projetos para a sociedade, a ausência de instrução popular e a inexistência de mão de obra qualificada passam a ser discutidas. Pode-se dizer que a formulação de um novo projeto para a sociedade, com o objetivo de modernizá-la, fundamentado em modelos originários da Europa e dos Estados Unidos, referências inevitáveis ao país dependente, produz também a percepção da urgência da criação de um sistema educacional que atue como fator de elevação do nível intelectual e moral da nação (VALDEMARIN, 2000, p. 19).

No bojo dessas representações feitas sobre um modelo educacional inexistente e, portanto, incapaz de atender às necessidades modernizantes de uma sociedade sem muitos cidadãos, surge o Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Nesse período, notava-se o crescimento do interesse pela instrução pública no Brasil. O Decreto em questão foi submetido à apreciação da Comissão de Instrução Pública, composta por Rui Barbosa (o relator), Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana. A partir daí, emergiu a redação dos pareceres e projetos sobre educação de Rui Barbosa.

#### 2.4 O DECRETO DE LEÔNCIO DE CARVALHO E OS PARECERES DE RUI BARBOSA

Quando o governo decretou a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e do ensino superior em todo o Império, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública na Câmara de Deputados, produziu dois extensos pareceres que resultaram do estudo deste Decreto. Nesses pareceres, Barbosa não se atém apenas a comentar a Reforma, mas



realiza um diagnóstico do ensino no Brasil, compilando as principais tendências pedagógicas do exterior e apresentando dados estatísticos pelos quais compara o ensino local com o de outros países. Assim, seu objetivo foi justificar e encaminhar os projetos de lei substitutivos ao Decreto original (VALDEMARIN, 200, p. 86).

Tais propostas acabaram não se realizando no plano político-legislativo, mas ainda assim, tiveram grande reverberação, ao ponto de serem tema de uma entrevista de Rui Barbosa com o Imperador D. Pedro II, quando de sua indicação para Ministro do Império, com fito de executar seus planos para a instrução pública. Barbosa conta, na Introdução do Tomo I de Queda do Império, que durante a entrevista imperial, D. Pedro II trazia consigo dois volumes de seus pareceres comentados e tão-somente sobre eles versou a palestra palaciana.

Contudo, esse interesse e o acolhimento que as ideias educacionais de Rui Barbosa despertaram no imperador não foram suficientes para sobrepor a reforma do ensino, pois outros problemas, de face política, entendidos à época como mais nítidos, passaram a dominar, de forma exclusiva, os estadistas imperiais. De 1884 em diante, a abolição, a separação da Igreja do Estado, a federação e a república dominaram o ambiente político e os programas ministeriais e, com eles, o parlamento emudece sobre a reforma dos sistemas públicos de ensino.

A maior parte das propostas redigidas por Rui Barbosa, assim como o Decreto de Leôncio de Carvalho, restringia-se apenas ao Município Neutro, devido à legislação nacional que, a partir do Ato Adicional de 1834, consagrava o ensino primário e secundário como competência das províncias, e apenas o ensino superior como competência do governo geral. Tendo em vista o prejuízo advindo dessa divisão, Rui Barbosa recomendou a criação de um sistema nacional de educação e propôs uma reforma completa do sistema de ensino vigente (VALDEMARIN, 200, p. 86).

O século XIX foi o século que difundiu a instrução pública e Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Seu interesse pela criação de um sistema nacional de ensino gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade, representam o seu empenho no projeto de modernização do país. Para elaborar seu projeto, Barbosa buscou inspiração em países como Suíça e Inglaterra, onde a escola pública já era uma conquista, procurando demonstrar os

benefícios alcançados com a sua instauração. Para fundamentar sua análise, recorreu a estatísticas escolares, livros e métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento. Suas ideias acerca dessa questão estão claramente redigidas nos seus famosos pareceres sobre educação.

Entre os pontos principais do Decreto Leôncio de Carvalho está a questão do ensino livre, a livre frequência e abolição do ensino religioso obrigatório no Liceu Pedro II.

Em seu art. 1º, colocava o ensino totalmente livre, porém previa a inspeção oficial para garantir as condições de higiene. Os professores, ao abrirem cursos, ficariam obrigados a fornecer informações, quando solicitadas, sob penas de multas em caso de não atendimento. O art. 2º garantia a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos; o ensino poderia ser ministrado em escola particular ou com preceptor, porém ficavam dispensados dessa obrigatoriedade os alunos que residissem a uma distância maior de um quilômetro e meio, no caso de meninos, e um quilômetro, no caso de meninas, de uma escola pública ou subsidiada. A não obediência a essa norma previa pena de multas em dinheiro sobre os responsáveis pela criança (MACHADO, 2010, p. 171).

A questão do ensino livre foi muito debatida à época, e Rui Barbosa fez apologia à liberdade de ensino enquanto princípio liberal, dizendo que:

O ensino livre, em qualquer dos ramos da instrução, é poderoso elemento e constitui-se na vida dos povos cultos o elo mais forte da civilização: cresce, porém, de importância quanto ao assunto que ora se suscita, porque essa liberdade é, por assim dizer, a alma da instrução superior que sem ela não pode mais manter-se em altura digna da ciência (BARBOSA, 1942, p. 357).

Ou seja, na concepção ruiana de educação, a questão da liberdade de ensino está presente enquanto constitutivo de uma sociedade moderna e culta que conseguiria conviver com as diversas formações humanas. Essa postura expressa o conteúdo liberal de seu pensamento e, uma vez que o individualismo e a liberdade de pensamento fazem parte dessa ideologia, não poderia a educação (a formação desse pensamento) estar em contradição com tais princípios. Mesmo assim, o autor fazia ressalvas à essa questão:

Longe de mim, está claro, o ânimo de tolher a ninguém o direito de professar as suas ideias e vulgariza-las. Assaz civilizado é o nosso século, para permitir, a este respeito, a mais larga tolerância. Quero apenas dizer que, a par das escolas livres, que se formarem, ao lado do ensino católico, protestante ou espiritualista, cuja proibição fora inútil tentar, necessário será estabelecer escolas oficiais, organizar uma instrução mais liberal do que quantas ser possam, e nutrir, a expensas do Estado, uma instituição, que só em condições tais não terá que se arrecear da concorrência. Em suma, só almejo a liberdade de ensino, até onde chegar a liberdade, franqueada a todas as crenças, de se manifestarem, a todos os partidos, de fundarem escolas, e não como abstenção completa do Estado em todas as questões

que toquem ao domínio da instrução geral. O ensino oficial não deve embaraçar o ensino livre, mas por enquanto, o ensino livre não poderia embaraçar o ensino oficial (BARBOSA, 1947, p. 97)

Portanto, na forma de pensar de Rui Barbosa, o ensino poderia ser livre, desde que antes se desse condições para tal. O Estado deveria assumir para si a função de oferta do ensino para evitar que o interesse privado, religioso ou de qualquer partido se sobressaísse ao poder público. Dessa forma, podemos perceber que o ensino livre (a liberdade de ensino), tão cara aos liberais, cumpre ainda uma função modernizadora de permitir que se tenha contato com as mais diversas formas de pensamento e visões de mundo. A Reforma Leôncio de Carvalho esteve também no bojo dessas buscas.

Com esse intuito, Leôncio de Carvalho dividiu o ensino nas escolas primárias em primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos. E apresentou, como questões novas, que os alunos não católicos não seriam obrigados a frequentar as aulas de ensino religioso<sup>14</sup>, e estabelecia, também, a coeducação dos sexos até a idade de dez anos<sup>15</sup>. O referido Decreto previa ainda a criação de jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade<sup>16</sup>, pequenas bibliotecas, museus, entre outras disposições específicas sobre o funcionamento das escolas<sup>17</sup>. Para aumentar a arrecadação de verbas para a educação, instaurou, em cada distrito do município, caixas escolares para receber donativos a serem aplicados na educação, conforme preconizado no artigo 6º:

Haverá em cada distrito do mesmo município, para depósito de donativos ou quaisquer outras somas com aplicação à instrução, uma caixa escolar, que será administrada por um conselho composto do Inspector do distrito, como Presidente, de dois Professores nomeados pelo Governo, e de dois cidadãos eleitos pela Municipalidade.

---

<sup>14</sup> § 1º Os alunos acatólicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas.

<sup>15</sup> Art. 4. § 3º Nas escolas do 1º grau existentes, ou que se fundarem, para o sexo feminino, serão recebidos alunos até a idade de 10 anos.

<sup>16</sup> Art. 5º Serão fundados em cada distrito do município da Corte, e confiados à direção de Professoras, jardins da infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade.

<sup>17</sup> Art. 7º Serão criadas nos diferentes distritos do mesmo município pequenas bibliotecas e museus escolares.

Percebe-se assim, na Reforma Leôncio de Carvalho, aquela antiga estrutura descentralizadora da organização da instrução pública à época do Império, com a participação ativa dos distritos e dos cidadãos municipais no controle da arrecadação e dos gastos.

O que por um lado representava uma vitória no sentido de que o cidadão comum poderia participar da organização e do controle dos gastos com educação, por outro, pode-se perceber que descentralização política e administrativa do Estado, em matéria de ensino, acontecia de forma rústica, sem um plano fiscal mais elaborado, e dependia muito de doações para fazer as escolas abrirem para funcionamento. Havia outras formas de arrecadação como descreve o artigo 4º, § 4º:

Haverá em cada escola, tanto do 1º como do 2º grau, sob a administração do respectivo Professor, uma caixa econômica escolar, onde poderão os alunos depositar as pequenas quantias que lhes derem seus pais ou protetores. Estas quantias, recolhidas a Caixa Econômica geral, serão restituídas com o prêmio vencido, ao deixar o aluno a escola ou no tempo que for convencionado.

Apesar desse caráter descentralizador no sentido do controle fiscal, o citado Decreto possibilitava ao Governo alterar a distribuição das escolas; subvencionar escolas particulares renomadas que atendessem meninos pobres; contratar professores particulares para ensinar rudimentos do ensino primário; criar ou auxiliar cursos para adultos analfabetos; criar escolas normais nas províncias; reconhecer o título conferido por escolas particulares que preenchessem as exigências determinadas, entre outras.

Nos estabelecimentos de ensino superior, o Decreto proibia que fossem marcadas faltas aos seus alunos e que esses fossem chamados para lições e sabatinas, garantindo, assim, a livre frequência (BARBOSA, 1942).

Tal proposta, assim como a defesa de Rui Barbosa de que o Estado brasileiro se organizasse enquanto federação, nos dão uma dimensão das representações feitas pelo autor e de suas lutas políticas. Ambos os conceitos (sistema nacional de ensino e federalismo) são de vital importância para que entendamos a forma como a educação se organiza em determinado estado. De igual importância, é a compreensão das representações feitas sobre o pensamento ruiano no que tange ao federalismo e

à educação, pois isso nos dá a dimensão atual das influências do autor baiano nas discussões acadêmicas atuais.

### 3 REPRESENTAÇÕES SOBRE RUI BARBOSA, EDUCAÇÃO E FEDERALISMO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Ao nos debruçarmos sobre o que se tem produzido a respeito de Rui Barbosa e seus ideais de federalismo e educação, um de nossos objetivos foi perceber de quais formas a vida e a obra do pensador baiano, que viveu no período de transição entre as décadas finais do Império e o início da Primeira República, foram representados nos trabalhos acadêmicos até a presente data. Tal análise consiste em uma revisão bibliográfica que nos ajudou a delimitar o tema desta pesquisa.

Dentre tantos trabalhos encontrados, tornou-se referência quase obrigatória para este capítulo, a tese de doutoramento de Maria Cristina Gomes Machado (1999), intitulada *O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*, em que nos é indicada uma variedade de temáticas no tratamento dos estudos relativos ao pensador do século XIX, antes e depois da criação dos cursos de pós-graduação na década de 1960, no Brasil. Até aquele momento, segundo Machado (1999), os trabalhos eram compostos por biografias, ensaios e conferências, realizados a partir de sentimentos e paixões políticas, sem o necessário rigor acadêmico para compreensão do pensamento do autor<sup>18</sup>.

Entre os anos de 1948 e 1949, houve uma grande mobilização em torno da comemoração do centenário de Rui Barbosa, quando foram lançados 28 livros e incontáveis palestras e conferências tratando da vida e da obra do pensador baiano. No que se refere à educação, três dos mais importantes nomes da área, no Brasil, se manifestaram sobre o tema: Clemente Mariani (então Ministro da Educação e Saúde), Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Em artigo publicado em 2013, Luciano Mendes de Farias Filho analisa as intervenções desses três intelectuais brasileiros na celebração do centenário de Rui Barbosa, em 1949. Mais especificamente, analisa como eles abordam a questão da educação no pensamento ruiano. Os trabalhos tratados por Farias Filho (2013) corroboram a leitura

---

<sup>18</sup> Ressalva feita à obra *A pedagogia de Rui Barbosa*, de Lourenço Filho (1956), escrita anteriormente ao período citado, considerado um estudo crucial para os que viriam depois.

de Machado (2009) de que as paixões políticas deram o tom das produções sobre o legado de Rui Barbosa.

Dessa forma, não é de se estranhar que Clemente Mariani tenha adotado uma abordagem mais geral da obra de Rui Barbosa, como pedagogo da nação, não tendo explorando apenas um texto em particular em sua leitura sobre os aspectos educativos da obra do pensador baiano, pois, de acordo com o autor, é “[...] na totalidade da sua vida, na pedagogia militante do seu acendrado amor à perfeição, que se encontra a sua lição fundamental” (FARIAS FILHO, 2013).

Já a abordagem de Mariani é vista por Farias Filho (2013) como um elogio ao pensamento liberal de Rui Barbosa. E ao tratar da produção de Fernando Azevedo acerca do tema, destaca-se uma abordagem ao humanismo ruiano, em que prevalece a necessidade de mobilizar a tradição humanista para pôr ordem no mundo, sob pena de uma verdadeira regressão da humanidade a um estado instintivo. No elogio ao que seria um humanismo não derrotista, Azevedo (1952, p. 119) diz que Rui Barbosa

[...] toma do encontro com o homem concreto e seus problemas os elementos para se renovar no seu conteúdo, e refrescar a sua linguagem, para falar aos homens de seu tempo e tornar-se acessível a todas as épocas.

É, portanto, essa atualidade do pensamento ruiano nas décadas de 1940 e 1950, que é evocada por Azevedo como a caracterização de um intelectual contemporâneo, fazendo síntese entre o humanismo clássico e o moderno, entre estes e a ciência e a tecnologia, difundida por Barbosa tal como num apostolado de suas ideias (FARIAS FILHO, 2013).

Assim, Farias Filho (2013) demonstra, na produção de Lourenço Filho, a busca em situar Rui Barbosa no rol dos intelectuais da segunda metade do século XIX que pretenderam mobilizar os conhecimentos e as experiências produzidas nas mais diversas áreas do saber e nas mais diferentes realidades, para propor soluções aos problemas educacionais diagnosticados no Brasil, em uma clara reafirmação da relação entre ideias e realidade social presente na obra de Barbosa, colocando-o como um herdeiro da tradição do pensamento romântico brasileiro.

Portanto, ao entrar nos debates sobre as contribuições sociais e a atualidade do pensamento ruiano nos anos 40 do século XX, Lourenço Filho buscava apurar a

contribuição de Rui Barbosa à cultura intelectual brasileira em contraponto a intelectuais como Oliveira Viana, que via em Rui Barbosa um marginalizado, um estrangeiro dentro de seu próprio país (FARIAS FILHO, 2013).

São muitos os trabalhos que corroboram para a leitura de “ideias fora do lugar” (SCHWARZ, 2000), tendo em vista que os ideias reformistas de Rui Barbosa diziam muito sobre suas leituras acerca da organização política dos países mais modernos e suas possíveis aplicações ao Brasil. São muitos também os autores que encontraram na vasta obra de Rui Barbosa elementos que situam seu pensamento dentro de uma tradição específica aplicável ao Brasil. Tais interpretações são vistas por nós enquanto representações (CHARTIER, 1990; 1991; 2002) das ideias de Barbosa em seu elogio, enquanto herói republicano, ou em discordância com algumas práticas civilizatórias e modernizantes representadas pelo pensador.

Levando em conta as paixões consideradas por Machado (1999) e apoiadas com a leitura de Farias Filho sobre os principais intelectuais da área educacional dos anos de 1940 e 1950, decidimos que os trabalhos anteriores a 1960, que não dialogam diretamente com a proposta de realizar estudos sobre as concepções de federalismo e de sistema nacional de educação de Rui Barbosa, não seriam aprofundados, pois não discorrem diretamente com o tema proposto em nossa pesquisa.

Pensando em termos de atualidade e da vasta revisão feita por Machado (1999), nos incumbimos da tarefa de dar continuidade ao estudo do que foi produzido desde o começo dos anos de 1990 (década da produção de Machado e de seus interlocutores cronologicamente mais próximos) e de responder ao seguinte questionamento para esta revisão bibliográfica: o que se tem produzido sobre Rui Barbosa, a educação e suas concepções acerca dos temas federalismo e educação, dos anos noventa (momento de produção da tese de Machado) até a atualidade?

Foi-nos possível responder a essa pergunta por meio de uma busca em bancos de dados *online*, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), o Banco de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como o *The Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com o adendo que, entre os artigos encontrados nessas plataformas digitais, muitos trabalhos não foram listados por serem derivados



diretamente das teses e dissertações que serão expostas, portanto, tal exposição resultaria em redundância de nossa parte.

Levamos em conta, ainda, livros que estavam relacionados ao nosso trabalho, seja por questões mais diretamente relacionadas à “educação” ou ligadas ao “federalismo” e, por consequência, a Rui Barbosa, a partir desses dois conceitos chaves utilizados como descritores em nossa revisão bibliográfica, juntos ao nome do pensador baiano. Assim, para facilitar a explanação, organizamos as produções com as seguintes categorias: Rui Barbosa e a Educação; Rui Barbosa descentralização e federalismo.

### 3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE RUI BARBOSA

Dentre os temas mais destacados acerca da produção sobre Barbosa, a educação é, sem dúvida, um dos que possui maior destaque. Isso se deve, sobretudo, aos seus famosos pareceres sobre a “Reforma do Ensino Secundário e Superior” (1882) e a “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições da Instrução Pública” (1883).

Apoiando-se nesses documentos, Maria Cristina Gomes Machado (1999), em sua tese de doutoramento, escolheu o pensamento de Rui Barbosa para compreender o papel da educação na modernização da sociedade brasileira no período de transição do Império para a República, mas sem, no entanto, se prender apenas aos aspectos educacionais da vida política de Rui Barbosa, considerando, ainda, temas como a abolição da escravatura, a política de imigração, a reforma eleitoral, a constituição republicana, a federação, e a industrialização.

A utilização dos pareceres como fontes primárias foi feita ainda por Fabio Alves dos Santos (2005) em sua dissertação de mestrado, tratando da participação de Barbosa nos debates educacionais nos últimos anos do Segundo Império brasileiro (1840-1889). Apesar de os pareceres tratarem de todos os níveis de ensino, Santos (2005) analisou apenas as propostas para os ensinos secundário e profissional ou técnico (como chamado à época) apresentados por Barbosa em 1882.

Tendo em vista os aspectos da bibliografia corrente acerca dos pareceres e as proposições que norteiam o projeto Internacionalização-Nacionalização de padrões pedagógicos e escolares do ensino secundário e profissional para o Brasil, Santos (2005) retoma a contribuição de Rui Barbosa ao debate da conformação do ensino secundário e do profissional sob aspectos que não têm sido considerados na produção acadêmica que a eles fazem referência. A hipótese central trabalhada pelo autor investe contra a ideia de que os pareceres configurem uma espécie de tratado pedagógico, cópia de ideias estrangeiras, sem nexos com a realidade nacional. Ao contrário, buscou apresentá-los como textos ilustrativos de pertencimento de Rui Barbosa a um determinado agrupamento político de intelectuais, que disputava, frente a outros, o poder de falar e legislar sobre a instrução pública no país.

Essa hipótese faz todo sentido quando analisamos a conjuntura que precede o fim do Império, a luta por poder nesse período e o vasto conhecimento de Rui Barbosa sobre a realidade nacional. Desperta-nos, ainda, um questionamento quanto à presença de ideias educativas fora do lugar, já que o federalismo e ideias como a formação de um sistema nacional de educação, contidos nos escritos do autor, são de inspiração estrangeira (sobretudo, norte-americana), como destacado nos próprios pareceres.

Santos (2005) reforça, ao final de seu trabalho, que a reforma proposta por Rui Barbosa visava tornar o Colégio Pedro II um espaço de formação utilitária para uma sociedade em crescente processo de modernização. Essa mesma crença, no pensamento de Rui Barbosa, na modernização do Brasil por meio da educação, foi tratada por Vilma Eliza Trindade de Saboya (1991), em sua dissertação intitulada, *A Reforma de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário (1882-1883): um projeto de "modernização" do Brasil*.

Saboya (1991) mostrou que as reformas como a abolição, as eleições diretas e o federalismo eram defendidas pela classe média brasileira, que lutaria, também, pela escola, por causa de seu interesse por ascensão social. A autora defende que, no discurso de Rui Barbosa, restou evidente o caráter político atribuído à educação, considerada agente do progresso nacional. A perspectiva de progresso estabelecia, dessa forma, um ideal comum entre indivíduos e Estado. Assim sendo, não seria por acaso a defesa do autor em relação a adoção do federalismo, contemplando tanto o poder local, quanto a unidade das províncias.

Saboya (1991) acredita que Rui Barbosa conhecia a realidade nacional, assim como afirmado na obra de Santos (2005), mas que seus projetos, antecipadores de muitas medidas realizadas na área de educação no Brasil, captaram as tendências em voga nos países capitalistas mais adiantados. Portanto, a defesa de um sistema nacional de ensino, por exemplo, seria, tão somente, para que se unificassem os valores para a manutenção do Estado democrático burguês e o domínio crescente do capital financeiro internacional no interior do país. Tratava-se, portanto, sob esse aspecto, de numa política conciliatória que buscava manter a ordem por intermédio de seu projeto educacional e, por isso, era um projeto essencialmente burguês.

Em oposição à interpretação de Saboya (1991), de que Rui Barbosa era um representante da classe média, Vera Teresa Valdemarin (1994; 2000), em sua tese, *O liberalismo demiurgo - estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*, recorre a obra de Sérgio Buarque de Holanda, para defender a ideia de que não existia classe média ou burguesia no Brasil no período de Rui Barbosa. No entanto, a mesma autora dá ênfase na ideia de que Rui Barbosa foi um representante do liberalismo demiurgo, que antecipou as reformas consideradas, na época, necessárias para a modernização da sociedade brasileira.

O ponto de partida de delimitação do trabalho de Valdemarin (1994; 2000) é a constatação que houve, no Brasil, a postulação da educação como um dos pilares do desenvolvimento econômico e social, segundo a autora, caracterizador dos projetos nacionais do século XIX, que se apresentam como reedição de um processo ocorrido externamente, por meio do qual as projeções para o futuro são medidas pela constatação do atraso social brasileiro.

Para Flávia Maria Ré (2016) a distinção do que seria ou não necessário para a modernização do país deveria ser posta no plano das considerações do próprio autor a esse respeito, não o tratando como um simples instrumento do capitalismo internacional nem como um demiurgo provedor, mas enquanto homem de seu tempo. Foi nessa direção que a autora, em sua tese, *Ideias em ação. Liberalismo e reforma no pensamento político de Rui Barbosa*, defendida na Universidade de São Paulo, analisou as propostas de reformas liberais democráticas de Rui Barbosa durante as décadas finais do Império e as décadas iniciais da Primeira República (em particular,

suas propostas de reforma eleitoral, do ensino, do elemento servil, do federalismo, e da Constituição de 1891).

A análise de Flávia Maria Ré (2016) consistiu em demonstrar que as propostas ruínas de reforma estavam dialogando diretamente com o contexto histórico-político do país e também com a trajetória intelectual do proponente. Isso é, quando Rui Barbosa apreciava essas questões, o fazia sempre balizado pelo ideário liberal de sua época. Ré (2016) sustenta que as propostas reformistas de Rui Barbosa estavam atentas ao contexto histórico-político ao qual elas visavam alterar.

Demonstra, por fim, uma guinada no pensamento do autor, quando este começou a constatar que as reformas institucionais mostravam-se insuficientes para implantar um regime democrático liberal, o que não significava que ele julgasse inadequada a transplantação de instituições liberais exógenas para o ambiente brasileiro. Desta forma, para a autora, Barbosa pensava que, ao lado da implantação dessas instituições, deveria ocorrer uma mobilização para moralizar e educar a população.

Em artigo, Alberto Venâncio Filho (2007, p. 267) analisa os pareceres de Rui Barbosa, destacando que o liberalismo brasileiro do século XIX se filia à sua versão europeia, mas com a peculiaridade de ambientes e condições inteiramente diversas, pois, enquanto “[...] na Europa, os homens da época eram praticamente livres, as normas os reconheciam como iguais [...]”, no Brasil as circunstâncias eram diferentes: existia o culto oficial, privilégios de toda ordem, um sistema de governo pretensamente democrático e, sobretudo, a escravidão.

Portanto, para o autor, “[...] enquanto o liberalismo europeu se vê diante do socialismo, o brasileiro se defronta com instituições arcaicas, sendo esta a peculiaridade do liberalismo brasileiro, pretendendo elevar o país ao nível do Ocidente” (VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 267). Rui Barbosa, em seus pareceres, expressa esse ideal de sua época por meio da educação.

Outro trabalho que situa Rui Barbosa enquanto político de sua época é a dissertação de Michele de Leão (2013), que apresenta interface entre a História Social e a História Política, com o objetivo verificar a participação e a influência de Rui Barbosa na reforma eleitoral para a introdução do voto direto no Brasil, resultando na Lei Saraiva

(1881), o que acabou por retirar dos analfabetos o direito de voto. A autora investiga, ainda, as concepções liberais de Rui Barbosa e a posição assumida a favor da exclusão dos analfabetos do direito ao voto no contexto da reforma eleitoral.

Assim sendo, embora Leão (2013) não trate propriamente de educação, põe esse tema enquanto um não direito no século XIX, que tiraria por consequência o direito de voto dos que não tinham acesso à educação. Dessa forma, mostra uma das faces conservadoras de um dos mais influentes liberais brasileiros de todos os tempos, tema sobre o qual muitos estudos acadêmicos continuam se debruçando para explicar não apenas a História da Educação no Brasil, como outros elementos, como o debate em torno do federalismo, centralização e descentralização política, fundamentais na formação do país enquanto Estado-nação.

Na verdade, o pensamento liberal e o conservador, entre o Império e a Primeira República, se entrecruzam e se confundem, assim como não eram unânimes as posições abolicionistas, liberais e federativas diante de uma possível ausência da monarquia. Nesse início da década de 80 do século XIX, Rui Barbosa, por exemplo, não se contrapunha à monarquia, ainda que já se apresentasse como abolicionista.

Mesmo assim, para Carlota Boto (1999, p. 7), os pareceres de Rui Barbosa apresentam o conjunto das sugestões por ele efetuadas no sentido de “debelar a ignorância do Brasil”, o que pode ser apontado como antecipação de um novo sistema, no qual a cidadania estaria fadada a ser o elemento fundador. Daí a crítica impiedosa de Rui Barbosa ao Estado que renegava a educação popular, sem dar à formação do povo sua devida prioridade e que, por consequência, não conseguia modernizar-se econômica e socialmente, chegando a propor que se adotasse um sistema nacional para ofertar o ensino suficiente em todas as províncias.

Esse escopo nos despertou o interesse em compreender como haveria possível uma conciliação entre um sistema nacional e os princípios federativos defendidos pelo autor. Essa plausível contradição nos levou a revisar a bibliografia acerca dos conceitos de sistema nacional de educação e de federalismo adotados por Rui Barbosa, sem deixar de dialogar com os efeitos de um estado federativo na oferta da instrução pública. Portanto, tornou-se necessária também uma revisão bibliográfica

sobre as representações feitas a respeito do pensamento federalista de Rui Barbosa nas teses, livros, artigos e dissertações que trataram esse tema.

### 3.2 RUI BARBOSA, (DES)CENTRALIZAÇÃO E FEDERALISMO NOS ESTUDOS ACADÊMICOS

Uma de nossas preocupações na revisão bibliográfica foi buscar a compreensão de como foram representadas as produções sobre federalismo e descentralização política no pensamento de Rui Barbosa, até o momento, por outros trabalhos acadêmicos. Nesta seção, mais do que só compreender essas representações, nosso intuito foi perceber como elas dialogam com a história da educação do período ao qual se referem.

A compreensão e contextualização das ideias de Barbosa, enquanto intelectual e defensor do federalismo, como forma de configuração do Estado brasileiro, deu-se por meio de trabalhos a respeito dessa defesa. Entre esses trabalhos, destacam-se dois mais recentes: as dissertações de Laila lafah Goes Barreto (2015) e de Leandro de Almeida Silva (2009).

Barreto (2015), em sua dissertação de mestrado em Direito, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulada *A federação enquanto topos na construção do Estado-nação: Formalismo como retórica estratégica em Rui Barbosa*, trata do federalismo desenvolvido pelo autor no final do século XIX. Utilizando a obra de Rui Barbosa, *Queda do Império*, como fonte dos argumentos justificadores da opinião federalista, a autora apresenta como objetivo investigar a inserção do discurso jurídico-político de matriz norte-americana no Brasil.

Tal investigação realiza-se sob uma perspectiva retórica, ou seja, a história da ideia “federação” é percebida como realidade criada a partir de símbolos linguísticos. O primeiro capítulo trata das escolhas éticas feitas por Rui Barbosa, que influenciaram sua teoria federalista. Para tanto, a autora analisa os discursos difundidos no Brasil da segunda metade do século XIX, bem como as estratégias forjadas para convencer a nação na construção do federalismo brasileiro. Por fim, Barreto (2015) conclui que ao isolar-se de outras correntes de pensamento federalistas nacionais, Rui Barbosa

representava uma descontinuidade naquela conjuntura política, sabendo adaptar o modelo internacional de modernidade às contingências internas, tornando-se, desta forma, inovador –, residindo aí, de acordo com a autora, a originalidade do pensamento ruiano.

Em sua dissertação, Silva (2009) estuda os discursos de modernização política de Rui Barbosa, durante o final do século XIX e primeira metade do século XX. O autor pretendeu, em sua análise, encontrar elementos de sua modernidade política, a partir dos principais acontecimentos da História do Brasil no período mencionado. Os estudos da formação política de Rui Barbosa, bem como de suas influências, fundamentais na construção do pensamento político no Brasil, tornaram-se as principais questões iniciais do trabalho de Silva (2009), que buscou correlacionar a gênese do pensamento ruiano com o processo de consolidação dos valores liberais divulgados, principalmente, ao longo da Primeira República.

Silva (2009, p.18) esclarece que o foco do pensamento de Rui Barbosa voltava-se para os direitos civis e políticos, não tendo a mesma preocupação com os direitos sociais. Para o autor, um dos representações mais marcantes de Rui Barbosa foi a possibilidade de ele expressar a coexistência de práticas políticas oligárquicas, tendo como eixo os discursos favoráveis às demandas do liberalismo individual.

Sob essa ótica de análise, a análise da dissertação de Silva (2009) foi essencial para compreendermos os conteúdos do pensamento liberal de Rui Barbosa, pois nos permitiu uma inserção nos contextos de configuração das ideias liberais, ao longo do processo de construção da República brasileira. Dessa forma, facilitou a compreensão da modernidade política de Barbosa, presente nos debates sobre república, federalismo e abolicionismo.

Outro estudo recente que nos deu embasamento para trabalhar com o federalismo e a educação foi a tese de doutoramento de Gilda Cardoso Araújo (2005), na qual foi traçado um quadro conceitual e histórico do processo de municipalização do Brasil, considerando o município e a federação como instituições políticas. A pesquisa realiza uma análise da relação dessas instituições políticas com a organização da educação como tarefa do Estado nacional. Esse trabalho ganha importância para o presente estudo, por trazer uma abordagem sobre os fundamentos (conceitos e história) das

concepções de federalismo, democracia e municipalismo no país, bem como seus impactos na área das políticas educacionais.

Discorrendo sobre as disputas em torno do federalismo e da educação, Araújo (2005) faz um entrelaçamento entre a história e o debate dos grandes pensadores sociais que trataram os temas. Em sua tese há um capítulo tratando da descentralização e do federalismo no pensamento liberal de Rui Barbosa, no qual é apontada uma contradição, na trajetória política de Rui Barbosa, no que diz respeito à oferta de instrução elementar, uma vez que no projeto constitucional de sua lavra, a educação não foi trazida como projeto nacional, como havia defendido em seus pareceres, anteriormente, em 1882.

Assim, de acordo com Araújo (2005), Rui Barbosa parece ter contribuído para a interpretação vitoriosa, pelo menos até a década de 1930, de uma educação organizada em bases estadualistas, com pouca organicidade e sem perspectiva de tornar-se um projeto nacional. Vitória essa, entretanto, contrária ao que o próprio Rui Barbosa havia defendido em seus pareceres sobre a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), de que a educação brasileira precisava se organizar em forma de um sistema nacional para conseguir sanar suas mazelas.

As representações acerca da obra educacional de Rui Barbosa colocou-nos nos trilhos da compreensão histórica do pensador baiano em seu diálogo com uma expectativa positivista de crescimento e desenvolvimento do país, em que a educação seria uma das bases ratificadoras do progresso material e cultural. Esta fé na escolarização da população como sinônimo de progresso cultural não foi inventada por Rui Barbosa, mas desperta algumas expectativas, deixadas de lado pela legislação já à época, que encontram ecos ainda hoje e que, por vezes, têm seu passado ignorado, como no caso dos conceitos de federalismo e, sobretudo, o de sistema nacional de educação.



#### **4 SISTEMA NACIONAL DE ENSINO E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS PARECERES DE RUI BARBOSA**

Desde suas primeiras iniciativas, a educação praticada no Brasil era baseada em modelos europeus, principalmente, aqueles de origem portuguesa. No entanto, foi somente por volta do ano de 1870 que a reforma do ensino adquiriu a conotação de necessidade imperiosa, sendo concebida como o meio mais eficaz de levar a efeito transformações políticas e econômicas.

Conforme dito anteriormente, a ausência de instrução popular e a inexistência de mão de obra qualificada passam a ser debatidas, segundo Valdemarin (2000, p. 19), quando a ineficiência da monarquia começa a emergir e surgem novos projetos para a sociedade, o que, no nosso entendimento, caracteriza a disputa em torno de um modelo de ensino e de sociedade condizentes com as necessidades brasileiras, leia-se, dos grupos de intelectuais civilistas.

As ideias de um novo projeto para a sociedade, baseado em modelos europeus e norte-americanos, visando modernizá-la, bem como os conceitos como o darwinismo social, o evolucionismo, a liberdade de câmbio, o secularismo, o republicanismo, o positivismo produziram, de acordo com Valdemarin (2000, p. 19), a percepção da necessidade de criação de um sistema educacional que operasse como fator de promoção do nível intelectual e moral do país.

Da mesma forma, a indústria, a imigração europeia, a última moda em Paris e muitas outras, de acordo com o seu maior ou menor grau de rompimento com o que se considerava arcaico, inclusive as características culturais da própria população local (CARVALHO, 1991, p. 119).

Por isso, quando o governo decretou a Reforma Leôncio de Carvalho, que tratava da mudança do ensino primário e secundário na Corte e do ensino superior em todo o Império, Rui Barbosa, então relator da Comissão de Instrução Pública na Câmara de Deputados, escreveu, a partir do estudo do Decreto em voga, dois extensos pareceres, nos quais realiza um diagnóstico do ensino no Brasil, além de compilar as principais tendências pedagógicas do exterior e apresentar dados estatísticos, pelos quais compara o ensino local com o de outros países, com fito de justificar e

encaminhar projetos de lei que substituiriam o Decreto original, o que nunca aconteceu (VALDEMIRIN, 2000, p. 86).

Rui Barbosa, ao analisar a situação escolar no país, concluiu que, em matéria de instrução, tudo ainda estava por ser feito. As bases para suas observações obedeciam ideias gerais sobre educação obtidas em estudos sobre experiências desenvolvidas em todos os países considerados civilizados à época. Barbosa fez incursões atentas em dados obtidos sobre o estado da instrução em diversos países, tais como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Suíça, a Alemanha, a Áustria e a Austrália. Fez ainda uma comparação desses dados com os que retratavam a situação do ensino no Brasil e, nessa comparação, ressaltou serem deploráveis as condições de instrução que aqui existiam, considerando o país atrasado em termos de instrução e defendendo a necessidade de sua modernização.

#### 4.1 REPRESENTAÇÕES DO ATRASO DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS PARECERES DE RUI BARBOSA

Foram recorrentes os discursos de Rui Barbosa tratando dos atrasos da sociedade brasileira. Esses atrasos eram de várias ordens, desde a necessidade de modernização da mão de obra nacional pela abolição da escravidão, até a questão da modernização política por meio do voto direto e com a melhoria da organização do Estado com a adoção formal do federalismo, todos temas de debates no século XIX e, dos quais Rui Barbosa não fugiu, como é possível acompanhar em seus textos sobre abolição da escravidão, eleições diretas e federalismo.

Outro tema recorrente em relação a entrada do Brasil no *hall* dos países modernos, a instrução pública aparece nas obras de Rui Barbosa não apenas como motor propulsor da modernização da mão de obra e da qualificação para o trabalho, mas, ainda, como uma questão civilizacional, que precisaria arrebatrar todos os espíritos humanos que ainda viviam de forma não condizente com os hábitos, costumes e poder de decisão e qualificação das nações, tidas pelo autor, como civilizadas. Em tom de denúncia e urgência na resolução da causa, o autor defende que:

Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para vencer, releva instaurarmos o grande serviço de “defesa nacional contra a ignorância”, serviço cuja a frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria (BARBOSA, 1947, p. 121).

Nos pareceres sobre a educação nacional, Rui Barbosa representa os atrasos de quatro maneiras: a) pela falta de um real diagnóstico da situação educacional do país; b) pela falta de acesso da população ao ensino; c) pela falta de uma organização eficaz do ensino que atinja todo o território nacional e, por consequência; d) pela falta de métodos de ensino eficazes e inspecionados.

A respeito da estatística oficial, a historiadora Helena Bonemy (2003, p. 12) chama atenção ao fato de que, em 1870 e depois, em janeiro de 1871, com a criação da Diretoria Geral de Estatística, começaram a ser divulgados, com maior ordem e clareza, os dados relativos ao ensino público primário e secundário em todo império. Contudo, mesmo esses dados ainda eram incompletos. Com acesso à estatística oficial, Rui Barbosa (1947, p. 8) reconheceu a incompletude dos documentos e afirmou que o pouco de informação disponível era suficiente para a conclusão de que o ensino público estava “[...] à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada”. Ou seja, muito aquém dos padrões educacionais europeus e estadunidenses.

Barbosa salienta ainda que o Brasil era um país composto por uma maioria de analfabetos e que se houvesse algum decréscimo no número de iletrados, era algo “[...] numa proporção desesperadamente lenta [...]”, pois, segundo o autor, a instrução acadêmica estava muito longe do nível científico da idade adequada e a instrução secundária oferecia ao ensino superior “[...] uma mocidade cada vez menos preparada para recebê-lo [...]”, sendo, portanto, necessário e urgente, que fossem implementados esforços nacionais na reabilitação dos indivíduos nessa “vergonhosa” situação (BARBOSA, 1947, p. 9).

A educação como elemento salvacional-modernizador não surge por acaso. De acordo com Valdemarin (2000, p. 15), a instrução é tomada como base, em primeiro lugar, porque era uma questão abrasadora na época: boa parte do debate político-cultural nos anos finais do Império concentrava-se no problema da escola e do ensino;

éramos, afinal, “um povo de analfabetos”, como declarava o próprio Rui Barbosa. Em segundo lugar, porque a educação se encaixava muito bem na armação propiciada pelo ideário liberal-conservador: a transformação da educação possibilitaria o progresso e a modernidade sem que precisássemos recorrer às revoluções. De acordo com Valdemarin (2000, p. 15), “[...] a educação seria a condição para a evolução sem revolução, evitando-se as catástrofes com reformas graduais.”.

É possível enxergar a pacificação das relações sociais como resultante de um processo civilizador que pode facilitar, ainda, a formação dos regimes políticos, pois, de acordo com Elias (1997, apud VEIGA, 2011, p. 158)

Pacificação, violência e civilização são elementos de pertencentes a uma mesma dinâmica, e constituem as fontes de manutenção / desestabilização do equilíbrio de poderes entre as nações e entre membros de uma mesma nação. O maior ou menor grau de uso da violência em uma sociedade está em consonância com uma série de fatores (trabalho, escolaridade, relações geracionais, de gênero e raça, condições de vida, formas de comportamento, entre outros). Entretanto, especialmente no século XX, o estranhamento aos atos de violência relaciona-se a um único fator: a autoimagem idealizada de ser civilizado, possibilitada concretamente pelo processo histórico de monopolização da violência pelo Estado e controle de pacificação interna.

Essa análise pode ser posta em diálogo com a ideia de relação de representação na obra de Roger Chartier (1991), uma vez que tal relação é

[...] perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta.

Assim, entendemos que as representações feitas sobre o Brasil, em contraste com a Europa, inserem-se em um contexto de dominação, no qual as estruturas do velho continente são expressas como superiores às brasileiras. Essa autoimagem corresponde aos padrões europeus de civilização e ganhou força educacional extra, no Brasil, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, ao constatar-se que o novo regime republicano, pautado no voto de cidadãos alfabetizados, precisava reduzir a massa de analfabetos que, de tão grande, ficou conhecida como a “mancha da nação” (BOMENY, 2003).

Para Rui Barbosa, mesmo os problemas relacionados à criminalidade poderiam ser sanados, caso as pessoas do país atingissem um certo grau de instrução, pois a

criminalidade estaria, segundo o autor, “[...] quase exatamente na razão inversa do número das escolas” (BARBOSA, 1947, p. 93).

A dicotomia atraso *versus* necessidade de instrução popular esteve, de forma marcante, nos escritos de Rui Barbosa. Não à toa, os pareceres sobre o ensino primário trataram, logo em seu início, da estatística e da situação do ensino popular no Império, ao que o autor chamou de “indolência do nosso progresso escolar” (BARBOSA, 1947b, p. 9). Apoiado em um quadro (Anexos A e B) representando a situação das escolas primárias no Império do Brasil e o avanço das matrículas entre 1857 e 1878, o autor advertia que, se olhássemos apenas os números, seria fácil acreditar que o país evoluíra muito em matéria de ensino, com uma grande quantidade de matrículas. Contudo, Barbosa salienta que se levássemos em conta o desenvolvimento paralelo da população, verificaríamos que era bem pouca a distância vencida.

Ao longo do texto foram feitas comparações entre municípios, o Município Neutro e outros países tidos como mais civilizados, destacando a perspectiva de que a Estatística Oficial do Império tratava apenas das matrículas e não da frequência, algo difícil de se medir à época. Dessa forma, não tinha, o Estado brasileiro, uma real dimensão de suas mazelas educacionais, o que Rui Barbosa (1947b, p. 9) acusa ser uma tentativa de omiti-las.

Nesse sentido, os *Pareceres* constituem um diagnóstico da educação brasileira do tempo em que foram escritos, apresentando dados numéricos oficiais com a finalidade de expor a gravidade da situação brasileira que, por força dos dados apresentados, exigiria das autoridades uma ação enérgica para sua modificação, uma vez que a situação era caracterizada como atraso.

Não à toa, Rui Barbosa descreve como é a educação nos outros países e, nesse sentido, os *Pareceres* são também um compêndio educacional do período. Neles são relatadas novas experiências europeias e americanas, descritas de acordo com seus princípios norteadores e com os objetivos a serem alcançados com a instrução. Elaborados como o que Valdemarin (2000, p. 24) chamou de “[...] um grande tratado de educação comparada [...]”, pelo fato de Rui Barbosa ter mapeado e difundido ideias modernizadoras europeias e americanas e, simultaneamente, preparado e

encaminhado suas sugestões, dentre elas, a de criação de um sistema nacional de ensino.

Os *Pareceres* dialogam também com questões em discussão no período, tais como liberdade, laicidade, obrigatoriedade do ensino; apresentam diretrizes para as disciplinas que compõem os cursos; organizam a educação num sistema; e normalizam procedimentos administrativos. Dessa forma, Rui Barbosa, enquanto intelectual, representou em seus textos, que constituem um rico material de análise, o momento histórico brasileiro com suas mazelas e apontou caminhos para sua superação exemplificando, do ponto de vista político e cultural, a complexidade do processo de modernização enfrentado pelo Brasil. Dentre os caminhos apontados para o melhoramento da instrução pública, ganham destaque nos estudos ruianos, as questões de método de ensino, sobretudo, as do método intuitivo.

#### 4.2 O MÉTODO INTUITIVO NOS PARECERES SOBRE A EDUCAÇÃO

Nos pareceres de Rui Barbosa a instrução pública foi tratada como atrasada e deficitária, não sendo suficiente, portanto, para reparar os atrasos sociais e culturais que tal *déficit* implicaria à população, uma vez que não havia um modelo de ensino eficaz garantido a todos os estudantes. O autor, então, insere em sua defesa da implementação de um sistema nacional de ensino, a adoção de um método pedagógico que garantisse o aprendizado em um padrão comum a todos os alunos.

Assim, dentre os motivos que levaram Rui Barbosa a perceber o quão maléfico à instrução pública poderia ser a não existência de um sistema nacional de educação, a questão do método, ou antes disso, a ausência de métodos de ensino, foi destacada nos pareceres, de forma em que fosse demonstrado o quão atrasado estava o Brasil àquela altura e que, apenas um esforço que partisse do próprio seio do Império, poderia sanar os problemas causados pela ausência de planos pedagógicos que contemplassem um ensino suficiente ao progresso humano e social do Brasil. Pintando esse cenário, Barbosa escreveu:

[...] salvas as diferenças pessoais de inteligência e instrução de alguns professores, em que, seja como for, o talento e o estudo não podem suprir a mingua de preparação pedagógica, impossível nos estabelecimentos que

entre nós assoalham o título de escolas normais, e que no geral não são senão normas pretenciosas da antiga rotina. O que se asila sob o teto desses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a caquexia geral das inteligências e o entibramento das qualidades morais entre as gerações nascentes (BARBOSA, 1947, p. 79).

Ou seja, o quadro de calamidade não era apenas representado por uma simples escolha de não optar por métodos adequados, mas, sobretudo, por falta de um investimento na formação de professores que, salvo alguns profissionais mais instruídos, o que se encontrava, no geral, era o despreparo para a missão salvacionista que Rui Barbosa, em seus pareceres, atribuíra à educação. O autor completa o quadro dizendo que:

Do material técnico de ensino existem apenas os elementos mais rudimentares e os tipos primitivos. Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre, ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva do aluno. Nada fala aos olhos da criança; nada lhes provoca os instintos de observação, nada lhe desperta espontaneidade; nada a põe em contato com o mundo da natureza. Nem cartas murais, nem coleções de objetos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação. A inviolabilidade das paredes é religiosamente observada, em alguns desses estabelecimentos, graças a recomendações estritas, que apenas se poderiam compreender, se víssemos provida a escola de porta-cartas, estantes moveis, ou outros meios próprios de apresentar aos alunos os quadros, as estampas, os modelos precisos (BARBOSA, 1947, p. 80).

Quando Rui Barbosa fala do uso de objetos para as “lições pelos sentidos” ou em “meios de experimentação”, estava se referindo a sua sugestão metodológica para o ensino no país, o chamado método intuitivo, definido por Demerval Saviani (s.d.)<sup>19</sup>, em verbete feito para a Sociedade Brasileira de História da Educação, da seguinte forma:

O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais,

---

<sup>19</sup> Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_%20intuitivo%20.htm#\\_ftnref1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm#_ftnref1)>. Acesso em 17 de jul. 2018.

madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível.

Antes de avançarmos sob essas concepções pedagógicas dos escritos ruianos, lembremo-nos de que no século XIX, durante a extensão do período imperial brasileiro, as escolas elementares foram caracterizadas por seus diferentes modos de organizar as aulas e de transmitir conteúdos, havendo o método individual, o simultâneo, o mútuo, ou misto – todos fundamentados na memorização. Contudo, por volta da década de 1870, passou a ser divulgado o chamado “método intuitivo” e as “lições de coisas”. Também nessa época, no Rio de Janeiro, surgiram as “conferências pedagógicas”, fóruns organizados com o intuito de atualizar os professores. Houve, também, nesse período, um aumento na circulação de material educacional impresso (cartilhas, livros e periódicos especializados em educação) (VEIGA, 2007, p. 169).

Os fóruns organizados (ou conferências pedagógicas) foram instrumento de divulgação de novos métodos, de conteúdos de ensino e de materiais pedagógicos entre os profissionais da educação. Eram também espaços de articulações entre representantes de Estado, políticos, empresários, médicos, juristas, religiosos, militares, donos de escolas, professores e engenheiros, que participavam desses eventos e garantiam a circulação dos novos saberes pedagógicos, considerados necessários à modernização não só da educação como da própria nação.

Farias Filho (2000, p. 140) destaca que desde os primeiros esforços em instrução, no chamado “sistema de educação elementar”, do descobrimento até o século XIX, as poucas escolas que existiam funcionavam, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários, e seguiam o método individual de ensino.

Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam. [...] O método individual



caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente (FARIAS FILHO, 2000, p. 140).

Para Veiga (2007, p. 150), o método individual demandava anos de estudo sem resultados aparentes, além de favorecer a ociosidade dos alunos. Já o método mútuo apresentava inovações no sentido de atender à crescente necessidade de racionalizar o tempo<sup>20</sup> e de disciplinar as condutas. Portanto, sua grande popularidade deveu-se a uma nova organização da aula e não, propriamente, da existência de um novo método, pois também esse continuou se valendo da memorização.

O método intuitivo, por sua vez, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual se deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas lições de coisas, forma pela qual foi vulgarizado. Recebeu, ainda, outras denominações como “ensino por aspectos” e “ensino intuitivo”. Na prática, consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação (SOUZA, 2006, p. 42) e, portanto, numa lógica diferente da predominante no “método tradicional”, que tinha base na memorização e na repetição, criticada por Rui Barbosa da seguinte forma:

Os objetos da instrução natural sejam coisas solidas, reais, uteis, capazes de atuar nos sentidos e na imaginação: obtém-se este resultado, aproximando as coisas aos sentidos, tornando-as visíveis aos olhos, audíveis ao ouvido, cheirosas ao olfato, saborosas ao paladar, sensíveis ao tato. Pelos sentidos há de principiar a instrução. O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível, imprime-se pelos sentidos na memória, para nunca mais desalembrear. Começa o homem por se utilizar dos sentidos; emprega depois a memória; em seguida, o entendimento; por último, o juízo. Não ensinemos meramente a entender, senão também enunciar o que se entende. [...] o

---

<sup>20</sup> O historiador inglês Edward Palmer Thompson (1998), no livro *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*, trata do tempo e da disciplina do trabalho no capitalismo industrial, desenvolve uma importante análise sobre as mudanças na percepção de tempo conforme o avanço da modernidade sob o ocidente. Desde os tempos e recantos do mundo onde ócio era algo socialmente aceito e mais desejável do que o acúmulo de riquezas, passando pela gradual inserção do relógio na vida social e na vida privada das pessoas comuns, até quando o tempo passa a ser sinônimo de dinheiro e ter muitas horas livres durante o dia, ganha uma conotação marginalizada socialmente. Para Thompson (1998, p.304) o avanço do capitalismo na mentalidade de nossa sociedade, faz com que, mesmo no tempo livre, pensemos em produzir algo, seja ler, escrever um poema, dar um passeio no parque, ir ao teatro, ao cinema, etc. O relógio passa a não ser apenas um objeto, mas passa a fazer parte de nós mesmos. A educação, sua organização e metodologia não ficam imunes a essa nova concepção cultural das formas de perceber e utilizar o tempo.

ensino das coisas e o da palavra devem caminhar mão por mão. Palavras sem conhecimento são vãs (BARBOSA, 1947, p. 202- 203).

Rui Barbosa, mesmo sem ter sido educador de ofício, era muito atento às questões pedagógicas de sua época. Nos pareceres sobre o ensino primário, que cabia à Reforma repudiar tudo o que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-o com as exigências dos novos tempos, propôs a adoção do ensino das *Lições de Coisas* e também o ensino da língua materna e da gramática a partir método intuitivo. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim de infância e essas disciplinas seriam ensinadas por meio da observação e da experimentação (MACHADO, 2010, p. 174).

Rui Barbosa teve contato com tais acepções pedagógicas e sobre elas foram produzidos alguns manuais. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primary Object Lesson* (Primeiras Lições de Coisas), cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. A obra foi traduzida por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886. Foi um dos trabalhos mais extensos relacionados à educação publicados por Rui Barbosa que adaptou à linguagem nacional às ideias de Calkins, com fito de propagar o método intuitivo, que considerava eficaz para a formação geral dos indivíduos, sobretudo, na preparação para a vida em sociedade.

De acordo com Machado (2010, p. 174), o conteúdo escolar proposto girava em torno do ensino da ciência elementar, associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho. Ainda de acordo com a autora, Rui Barbosa entendia que o ensino de cultura moral e cultura cívica era muito importante e deveria fazer parte do plano escolar por ter uma influência civilizadora. Dada sua importância, todas as matérias de estudo teriam, dentre seus objetivos, que ressaltar a ação moralizadora. O professor teria, destarte, papel fundamental, pois era o eixo, a força onipotente de toda educação moral.

Integrando um leque mais amplo de transformações políticas, econômicas e culturais, as mudanças pedagógicas da época ocorreram, em diferentes locais e sob diferentes formas, e algumas nem chegaram a se efetivar (VEIGA, 2007, p. 169). Diante de tamanha diversidade, o monopólio das ações educativas por parte do governo central

parecia ser, para Rui Barbosa, a estratégia mais plausível diante da missão civilizatória que o autor propunha em seus pareceres.

#### 4.3 FEDERALISMO E SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS RUIANOS

Ao deixar claro que nosso estudo ocorre a partir de ideias escritas por um autor no século XIX, e ao ler a expressão ‘sistema nacional de educação’ em textos ruianos, pergunto-me sobre o que, de fato, se considerava um sistema nacional de ensino no século XIX, e que diálogo, por ventura, poderíamos fazer com a noção de sistema educacional e sistema nacional de educação na atualidade? Usando como parâmetro para a definição atual de “sistema”, os escritos de Dermeval Saviani (2014, p. 16), temos que

[...] na base do uso difuso do conceito de sistema na educação está [...] a noção de que o termo “sistema” denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino. Assim, normalmente, quando se fala em “sistema público de ensino”, o que está em causa é o conjunto de das instituições públicas de ensino; quando se fala em sistema particular de ensino, trata-se da rede de escolas particulares.

Assim, na atualidade, ao falarmos em sistema superior de ensino, sistema de ensino profissional, sistema de ensino primário, estamos nos referindo a esse conjunto de unidades de ensino de um determinado segmento educacional e, igualmente, as referências são as redes de escolas superiores, profissionais ou primárias e assim por diante.

Quando falamos em sistema nacional de educação nos escritos de Rui Barbosa, estamos nos referindo ao seu uso em um contexto totalmente diverso do atual. Tendo em vista que sequer existia um Ministério específico para assuntos educacionais no Brasil, as atribuições em relação à oferta passaram, oficialmente, à competência das províncias em 1834, quando o Império conheceu uma mudança muito significativa em relação ao regime centralizado nos Poderes Gerais estabelecidos na Constituição de 1824.

O Ato Adicional (Lei nº 16, de 12/08/1834), a rigor uma emenda constitucional, reconhece uma certa autonomia para as Províncias, dotando-as de assembleias legislativas provinciais, estabelecendo uma divisão de recursos fiscais, adotando Câmaras dos Distritos e eliminando a figura dos Conselhos Gerais Provinciais (CURY, 2007, p. 117).

Conforme preconiza o § 2º do artigo 10 desse Ato adicional, ocorreu a adoção da descentralização do ensino primário, ao atribuir às Províncias competência legislativa “[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Já o ensino superior continuava na competência dos Poderes Gerais. Iniciava-se, assim, no Brasil, ainda imperial e centralizado, de acordo com Cury (2006), um “federalismo educacional”.

Para criticar o que qualificou como “[...] graves inconvenientes da abstenção do governo central na gerência dos interesses do ensino[...]” e os “[...] desgraçados efeitos da ausência de uma sólida e compreensiva organização nacional das instituições ensinantes [...]”, Rui Barbosa (1947, p. 112) recorreu aos argumentos daquele a quem considerava “o maior dos pedagogistas americanos”, o “patriarca das reformas da instrução popular nos Estados Unidos”, Horace Mann<sup>21</sup>.

Citando o percurso feito por Mann, numa excursão escolar, à Inglaterra, à França e à Alemanha, e sua advertência quanto aos perigos da falta de controle das instituições de ensino por parte do governo central de seu país, Barbosa argumenta que:

Onde o governo deixou de estabelecer um sistema de educação, tudo corre ao sabor da iniciativa particular. Em tais casos, um diminuto número de homens – sempre uma fraca minoria, – que apreciam o valor da instrução, fundam escolas adaptadas às suas conveniências particulares. A maioria fica ao desamparo, sem meios equivalentes de educação; e assim se cria o vulgo na ignorância. Aí jaz a origem das maiores desigualdades sociais... os mestres privados constituem outro obstáculo às reformas. Bem que rivais entre si, o interesse os impele a concertarem os seus esforços contra a introdução de qualquer nova classe de escolas, cuja existência enfraqueceria o patrocínio reservado exclusivamente a eles...Eis ainda outro dano (MANN, apud BARBOSA, 1947b, p. 112).

Com essa citação, Rui Barbosa evidencia sua preocupação em torno da interferência dos interesses individuais da iniciativa particular no Brasil, deixando clara sua posição quanto à necessidade de a instrução pública alcançar não apenas os que poderiam pagar por elas, mas todas as pessoas livres, para que o país avançasse em direção

---

<sup>21</sup>Horace Mann (4 de maio de 1796 – 2 de agosto de 1859) foi um educador estadunidense educador partidário da abolição da escravidão.

a uma modernidade social. Para que tais mudanças ocorressem, a não oposição desses educadores também seria necessária, portanto, seria prudente não os deixar isolados às decisões locais.

Nos pareceres sobre a educação, Rui Barbosa destacou a responsabilidade do Estado com a instrução pública, sem deixar de defender o regime federativo como a melhor forma de organização do país, citando a Suíça como exemplo de que suas ideias eram plausíveis e não contraditórias:

Não esqueçamos a Suíça. Em parte, nenhuma é mais sólida a democracia, mais vigoroso o indivíduo, **mais independente a ação local**. Lá, entretanto, a corrente das opiniões avoluma e tende com a mesma força nessa direção. Provocado pelas autoridades nacionais a pronunciar-se acerca **da conveniência da subordinação do ensino comum a uma legislação federal**, o povo reiteradas vezes tem acentuado os seus desejos nesse sentido (BARBOSA, 1947b, p. 113 - grifo nosso).

Rui Barbosa destaca, dessa forma, o exemplo suíço e também de países como os Estados Unidos da América e o Canadá (BARBOSA, 1947b, p. 114) para justificar sua crença de que por meio dos sistemas nacionais de ensino seriam alcançados melhoramentos na sociedade brasileira e sua capacidade de conviver com o poder local sem maiores problemas. A educação estava sendo posta como uma necessidade social da qual o país não poderia esquivar-se.

Barbosa (1947, p. 113) utiliza os escritos sobre experiência da excursão de Mann à Europa para alertar quanto à ausência de fiscalização das ações educativas e também dos altos custos financeiros e sociais da ausência de um sistema de educação, dizendo que o “[...] sistema local, ou antes, a ausência de sistema, longe de ser aplicado menos dispendiosamente, é mais caro do que o sistema geral”.

[...] Acresce a esses outro mais formidável, proveniente da ausência de um sistema nacional e da falta dessa fiscalização que lhe é inerente. Quero falar no caráter dos livros de estudo, que infames autores e instituidores indignos se conchavam para vulgarizar nas escolas, como meio de atrair uma infância corrompida... Tais algumas das funestas consequências resultantes da negligência do Estado em instituir para o povo um sistema geral de educação e do abandono DA MAIS IMPORTANTE DE TODAS AS FUNÇÕES DO GOVERNO à especulação de indivíduos irresponsáveis (BARBOSA, 1947, p. 113, destaque do autor).

Fica claro, portanto, a preocupação de Rui Barbosa quanto ao conteúdo moral do que seria ensinado nas aulas e a forma como um setor, no seu entendimento, tão importante para o progresso do país, não poderia ficar à mercê de iniciativas

particulares, por se tratar de um lugar estratégico de poder. Esses embates, postos no campo da História Cultural<sup>22</sup>, são considerados “lutas de representação” (CHARTIER, 1991, p. 183), cuja questão é o ordenamento, a hierarquização da própria estrutura social. Ou seja, trata-se de ocupar um lugar privilegiado na construção das representações do Brasil sobre si próprio por meio do ensino.

Farias Filho (2000) destaca as dificuldades de implementação desse sistema à época de Rui Barbosa, uma vez que as leis provinciais diversificaram-se aos poucos, denotando uma crescente complexidade das escolas e formas de ensino que se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, o autor fala da existência de “sistemas provinciais” (posteriormente estaduais) de ensino, cuja complexidade era bastante variada, de acordo com as idiosincrasias de cada lugar.

É nessa direção que entendemos as preocupações de Rui Barbosa ao propor uma reforma, no final do século XIX, de todo o *sistema* de instrução no Brasil e não mais apenas em um ou outro nível. Seria necessária a criação de um sistema geral de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade. Para isso, dizia, não bastavam escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive, de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional.

#### 4.4 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E LIBERALISMO

O pensamento de Rui Barbosa, as questões relativas ao ensino por meio de um sistema nacional de educação são correntes entre historiadores da educação<sup>23</sup>. Essa noção, ao analisarmos os pareceres sobre as reformas do ensino primário, secundário e superior, aparenta-nos ser exata, mas que ao analisarmos mais a fundo tais obras, acompanhadas por escritos jornalísticos de Rui Barbosa, percebemos que as relações

---

<sup>22</sup> A história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 183).

<sup>23</sup> Tais como Farias Filho (2000); Araújo (2005); Machado (1999; 2010); Valdemarin (2000).

entre centralização e descentralização do ensino são ainda mais complexas e dialogam diretamente com as concepções federativas e liberais do autor baiano.

A teorização das ideias liberais foi elaborada durante um longo processo histórico e seu ideal engloba também um conjunto de princípios reguladores da vida econômica, social e política que confluem para a concepção de Estado como poder público, representativo dos interesses dos indivíduos, articulados pelo mercado, mecanismo que garantiria a aplicação racional dos recursos sociais, isto é, terra, capital e mão de obra (VALDEMARIN, p. 2000, p. 31). Por isso, para liberais como Rui Barbosa, a liberdade de mercado se aplicaria a diversos âmbitos da economia, mas não a questões básicas como a educação.

Em matéria de instrução, tal ideário fica bastante claro ao indicar a organização de um sistema nacional de ensino no Brasil em contraposição à iniciativa particular, pois esta não seria capaz de ofertar, ao país, o ensino necessário desde o nível primário até o superior, que não poderia ser tratado como mercadoria, como aponta o próprio Rui Barbosa:

Em vão tentam submeter os problemas suscitados neste domínio [da educação] às leis econômicas da oferta e da procura, entregando à atividade particular e ao instituto vigilante dos interessados a multiplicação dos institutos de ensino e a apreciação da sua fidedignidade profissional. “Ilude-se”, diz um escritor acentuadamente individualista<sup>24</sup>, “quem quer que, em matéria de ensino, contar absolutamente com os efeitos ordinários da concorrência. O ensino, em transpondo os limites da instrução primária, supõe uma organização complexa e poderosa, recursos importantes, pessoal numeroso e material minimamente caro. Para tal cometimento é mister uma pujante associação; e a concorrência, da qual, noutra qualquer assunto, se pode esperar a perfeição dos produtos, neste é muitas vezes impossível (BARBOSA, 1947, p. 86)

Com essa defesa que contradiz a livre iniciativa e a lei da oferta e da procura em assuntos educacionais, percebe-se uma dupla preocupação de Barbosa na questão da oferta e do ensino. A primeira diz respeito à capacidade de oferta de um ensino de qualidade por parte de particulares, por exigir um investimento muito alto com materiais, espaço e capacitação de professores. A segunda preocupação é em relação às ideias difundidas nas aulas, o que nos leva à interpretação de que, para Rui Barbosa, o saber e as ideias propagadas fazem parte de um projeto de poder.

---

<sup>24</sup> Aqui, Barbosa refere-se a VILLEY. *E. Le rôle de l'Etat dans l'ordre économique. Ouvrage couronné par l'Institut: Paris, 1882, p. 175.*

Não um poder pessoal, mas um típico poder que emana do lugar social, para a manutenção do controle das representações coletivas em relação a si próprio.

Ao tratar da noção de "representação coletiva", Roger Chartier (1991, p. 183) articula três modalidades de relação com o mundo social:

[...] de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.

Essa preocupação em manter o Estado como detentor dos meios e das formas institucionalizadas de controle das práticas educacionais abrolha nos pareceres de Rui Barbosa de forma insistente. Embora saibamos que a cultura não é uma coisa única, que existe uma circularidade entre cultura erudita e cultura popular, Rui Barbosa emanava positivismo de seu lugar social de intelectual, na busca por uma pretensa neutralidade do que se ensinava, criticando, inclusive, a Igreja Católica nessa questão:

[...] quem logra competir com a instrução pública, desde que se organizou a liberdade do ensino superior? Unicamente a igreja católica, essa potência imensa. E, todavia, a ideia religiosa não anda tanto nas boas graças do nosso tempo. Que é, pois, o que faltou a outras ideias, para abrirem escola? Meios (BARBOSA, 1947, p. 87).

Ou seja, a autoridade religiosa, enquanto a única detentora dos meios (além do próprio Estado) para ofertar a instrução popular, já não gozava de muito prestígio na representação que Rui Barbosa faz da sociedade moderna oitocentista. O autor preocupava-se então, com o que seria ensinado, como indica em citação a Villey:

[...] cumpre não confundir este serviço com os de ordem puramente industrial, nos quais o que preocupa é o consumidor, é a barateza do produto. Sim, em tais assuntos, fora insustentável a concorrência do Estado, buscando alimentar a produção à custa do orçamento. Mas toda a gente sabe que, aqui, é secundária a consideração do preço: **o que nos preocupa é a ideia**; algumas vezes o que nos detém os olhos, é, ainda mal! A bandeira; mas o que se inquire sempre é a idoneidade do mestre e não a economia (BARBOSA, 1947, p. 87, grifo nosso).



Barbosa preocupou-se ainda, em desmistificar a possível contradição que poderia haver entre a formação de um sistema nacional de educação e suas concepções de individualismo liberal. Segundo ele,

Entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana (BARBOSA, 1947, p. 87).

Na teorização liberal de Rui Barbosa, a educação é concebida como ato de civilização e emancipação humana: a razão, adequadamente moldada pela educação, criaria a possibilidade de construção de uma sociedade harmônica, espelhamento do progresso. Nesse projeto liberal, a educação tem função estratégica para desenvolver os talentos naturais do homem, para que desempenhe seu papel em benefício próprio e da sociedade como um todo.

O homem educado seria, assim, capaz de se auto conduzir por meio de suas capacidades de raciocínio desenvolvidas, cuidando da própria sobrevivência e da coletividade pela participação econômica e política. Em suma, um indivíduo educado seria também um cidadão, e é esse um dos pontos de conciliação entre as ideias de federalismo e sistema nacional no pensamento do autor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um momento paradigmático no Brasil em que muitas das pactuações feitas no processo de construção de nossa última Constituição (em 1988) têm-nos assombrado, como no caso da Anistia Ampla, Geral e Irrestrita, que contempla, inclusive, pessoas que torturavam e assassinavam em nome do Estado brasileiro e que nunca foram punidas por seus crimes. Muitas das nossas feridas não foram tratadas, apenas esquecidas (por alguns) e mal cicatrizadas, e hoje se abrem novamente, mostrando que sempre estiveram ali, mas que insistimos muito em escondê-las.

Quando voltamos ainda mais no tempo, para o século XIX, o século de Rui Barbosa, percebemos muitas dessas feridas ainda latentes, como os resquícios da escravidão e da contestação aos direitos das mulheres, indígenas, quilombolas etc. que, avaliadas sob a ótica de um projeto civilizacional conservador como uma das bases sob as quais nosso Estado foi fundado, percebemos, antes de tudo, mais uma preocupação com o Estado em si e seu funcionamento para atender aos anseios das elites locais, do que como um Estado promovedor de cidadania.

Historicamente, a cidadania no Brasil tem sido tutelada. Dessa forma, quando nos atemos à formação do federalismo brasileiro e às lutas em torno de um sistema de ensino no país, por homens como Rui Barbosa, percebemos um projeto que primeiro organiza, depois tenta chegar ao cidadão, e isso envolve algumas escolhas, dentre as quais, a definição do próprio conceito de cidadania. No século XIX, poucos tiveram esse *status* de fato e, não curiosamente, muitos dos que descendem desses excluídos de cidadania são os que ainda hoje lutam para manter a sua própria.

Nosso trabalho buscou compreender as representações feitas acerca do pensamento ruiano e as representações do próprio Rui Barbosa sobre o mundo em que viveu. Tendo o federalismo e sistema nacional de educação como ponto central, propomo-nos a buscar entender como o autor conciliou esses dois pontos em seus escritos em resposta a muitos dos problemas sociais de sua época, como a modernização do trabalho e a instrução pública.

Compreendendo a educação no século XIX como um direito negado aos considerados não cidadãos, percebemos, nos escritos de Rui Barbosa, uma preocupação não em incluir, mas em civilizar. A instrução aparece no pensamento ruiano como uma chaga a ser curada, em um país pouco modernizado, cujas estruturas não correspondiam, nem de longe, às representações que o próprio Rui Barbosa fazia dos lugares que considerava mais adiantados ou, para utilizar as palavras do próprio autor, mais “evoluídos”.

Essa noção de evolução dialoga diretamente com o pensamento evolucionista de Darwin e Spencer, bem como com o positivismo e o liberalismo defendidos pelo autor baiano enquanto ciência moderna e como questões basilares para se compreender o mundo. Da mesma forma, estabelece uma comparação entre o que os países “evoluídos” faziam de positivo e o que o Brasil fazia de errado, a ponto de não conseguir acompanhá-los, sobretudo, em matéria de instrução pública.

Lembramos, em nosso trabalho, que tais defesas são típicas do mundo em que Rui Barbosa viveu e que todo julgamento em torno de cultuar seus feitos e/ou apontar suas contradições e pontos considerados negativos está, assim como as análises do próprio Barbosa a partir do lugar social que ocupou enquanto político e acadêmico, no campo das representações. Ou seja, colocar o pensamento de Rui Barbosa no plano das representações implica abrir mais uma vez a discussão em torno de suas ideias fora do lugar e indagar se o Brasil desejado por ele não seria uma mera cópia das estruturas do capitalismo moderno dos países em estado de desenvolvimento mais avançados.

Respondemos a essa questão não deixando de lado o fato de que o argumento de Rui Barbosa partiu de sua experiência no Brasil e que o lugar social de onde fala o autor, parte dos problemas vividos no país para pensar suas soluções para, então sim, buscar representações outras, de origem estrangeira, que pudessem convergir com seu projeto liberal de sociedade. Nesse projeto, a educação tinha papel central, pois, para que o país fosse salvo do estado de calamidade civilizacional que se encontrava, seria preciso “[...] antes de tudo, educar o espírito público lançando as bases de um sistema regenerador e incutindo no povo o amor às instituições nacionais” (BARBOSA, 1951, p. 10). Tal sistema regenerador deveria ser pautado pelo governo

central do Brasil e, por isso, foi representado nos pareceres de Rui Barbosa sobre a instrução pública como sistema nacional de ensino.

Compreender o pensamento de Rui Barbosa relativo ao sistema nacional de educação como parte de um conjunto composto de representações feitas sobre a sociedade brasileira em relação a sua História da educação não é o mesmo que considerá-las apenas como um apêndice de algo maior, pelo contrário, é reconhecer que os domínios da História da educação também adentram o plano das ideias políticas e culturais em sua complexidade.

As concepções de Rui Barbosa, por si só, configuram-se como políticas, mesmo as que se fazem no plano educacional, constituem em vários fragmentos, se não o conjunto do pensamento do autor, pelo menos o que ele pensava sobre determinado assunto em certo período de sua vida.

Os pareceres de Rui Barbosa, por sua extensão e importância na História da educação brasileira, possuem muitos pontos a serem explorados por pesquisas futuras. Suas questões de método e ensino positivistas, a laicidade do ensino e sua obrigatoriedade, temas presentes nos embates políticos até a atualidade no Brasil, mas que carregam uma longa história, a qual Rui Barbosa ajuda a compor por meio de pesquisas feitas a respeito dessa mesma obrigação no Brasil e em outros países, expostas nos pareceres.

Sobre a educação brasileira, federalismo e sistema nacional de educação, acreditamos que esta pesquisa seja uma pequena contribuição no que diz respeito à história da institucionalização do primeiro tema e da luta pela implementação do segundo. Tais temas são parte de um arcabouço institucional atual, que carrega em si muitas representações no tempo presente, em relação a sua defesa e também à recusa em tê-los como importantes na constituição do direito à educação no Brasil. Rui Barbosa demonstrava, claro que em outra realidade, tais possibilidades e, indagá-las, continua sendo algo que urge entre nós.

Assim, sem tomar os trabalhos produzidos por Rui Barbosa como uma verdade estruturante ou estruturada por seu lugar social, entendemos que os funcionamentos sociais não são parte de uma instituição rigidamente hierarquizada em práticas

econômicas, sociais, culturais, políticas. Federalismo e sistema nacional de educação são conciliados por alguns pontos convergentes no pensamento ruiano, como o darwinismo social e o liberalismo, por acreditar que as liberdades individuais dos habitantes locais só seriam consolidadas mediante sua educação, como teria sido nos países europeus e norte-americanos.

Pudemos notar ainda que, em relação à implementação de um sistema nacional de educação proposto pelo autor, com a responsabilização do governo central em ofertar e controlar o ensino em todo o país, a defesa de Rui Barbosa girava mais em torno do controle e da garantia de que se ensinasse da forma considerada correta para que se atingisse, pela educação, o progresso social esperado, do que em propostas para melhorar a distribuição de receitas para as “instituições ensinantes” (termo muito utilizado pelo autor).

A mesma defesa pode ser notada em relação ao federalismo, uma vez que, para o autor, consistiria em uma forma de controle nas províncias que cresciam, já àquela época, sendo difíceis de ser controladas sem que houvesse ali, ao menos, um braço do governo central em defesa de uma unidade nacional. Ou seja, federalismo e sistema se unem no pensamento ruiano como formas garantidoras da formação de um estado nacional no Brasil e da assimilação de uma ideologia civilizacional que lhe desse base.

Em um Brasil imperial, os ideais políticos de Rui Barbosa misturam-se aos seus estudos sobre os países europeus e da América do Norte de maneira que sua inspiração – tanto relacionada à forma que compreendia ser melhor à organização do Estado brasileiro (federalismo), quanto a sua defesa do progresso social por intermédio da tomada de rédeas pelo Estado (no que se refere a instrução pública) – tenha sido buscada naqueles países.

Contudo, ao passo em que a Europa constituía seus sistemas nacionais de educação ao século no final século XIX, o Brasil andou na direção contrária com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, organizando uma estrutura social com base em acordos políticos feitos de cima para baixo, pelo latifúndio, pela segregação social, que acaba em exclusão, monopolizando também o saber para as elites.

## 6 REFERÊNCIAS

ALONSO, A. Apropriação de ideias no Segundo Reinado. In: GRINGERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs). **O Brasil Imperial**. volume III: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ANDERSON, G. **Federalismo**: uma introdução. Tradução: Ewandro Magalhães Júnior e Fátima Guerreiro. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ARAUJO, G. C. **Município, federação e educação**: história das instituições e das ideias políticas no Brasil. 2005. 333f. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ASSIS, E. L. **O Grupo Escolar Gomes Cardim na Perspectiva Histórica do Espírito Santo nos Anos Iniciais da República**: Uma Instituição Escolar Entre Edificações (1908-1926). 2014. 168 f. Dissertação de Mestrado. PPGHIS, UFES. Vitória, ES, 2014.

AVELAR, A. S.; FARIA, D. B. A.; PEREIRA, M. H. F. (orgs). **Contribuições à história intelectual do Brasil republicano**. Ouro Preto: EDUFOP/PPGHIS, 2012.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino secundário e superior**. Obras completas. Vol. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

\_\_\_\_\_. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras completas. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

\_\_\_\_\_. **Queda do Império (Diário de Notícias)**. Obras completas. Vol. XVI, tomo I ao VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Obras completas. Vol. IX. 1883, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Obras completas. Vol. X 1882, tomo I ao II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARRETO, L. I. G. **A federação enquanto topos na construção do estado-nação: formalismo como retórica estratégica em Rui Barbosa**. 2015. 179 f. Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife, 2015.

BARROS, R. S. M. **A ilustração brasileira e a ideia de universalidade**. São Paulo: Edusp – Convívio, 1986.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial, 2004.

BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281. 1999.

CARVALHO, A. G. Prefácio. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. I. Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil – o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

COSER, I. O conceito de federalismo e a ideia de interesse no Brasil do Século XIX. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 51, nº 4, 2008, p. 941 a 981.

\_\_\_\_\_. **Visconde do Uruguai – centralização e federalismo no Brasil, 1823-1866**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA FILHO, L. M. de. O mártir, o humanista, o pedagogo: a contemporaneidade de Rui Barbosa e a educação nas comemorações do centenário de seu nascimento (1949). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 159-179, out./dez. 2013.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FERREIRA, Gabriela Nunes. **Centralização e descentralização no Império**: o debate entre Tavares Bastos e visconde de Uruguai. São Paulo: Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Rui Barbosa**: cronologia da vida e da obra. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

GUIMARÃES, V. **Biografia de Rui Barbosa para a infância e juventude**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1973, 3.ed.

GONÇALVES, V. T. V. **O liberalismo demiurgo** (Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa). 1994. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

\_\_\_\_\_. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; SCHLESENER, A. (Org.). **Políticas públicas e gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

JASMIN, M. G. Interesse bem compreendido e virtude em a democracia na América. In: BIGNOTTO, N. (org.). **Pensar a República**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.



\_\_\_\_\_.; FERES JUNIOR, J. História dos conceitos: dois momentos de um encontro intelectual. In: **História dos conceitos**. Rio de Janeiro: PUC: Loyola, 2006.

KANT, E. Fundamentação da metafísica dos costumes. In: **Os Pensadores**. Tradução Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma História dos Conceitos**: problemas teóricos e práticos. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.134-146.

LEÃO, M. **A Participação de Rui Barbosa na Reforma Eleitoral que exclui os analfabetos do direito de voto no Brasil**. 2013.123 f. Dissertação de Mestrado. UFRGS / Michele de Leão. Porto Alegre, 2013.

LEMOS, R. A alternativa republicana e o fim da monarquia. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.) **O Brasil Imperial**. v. III (1870-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

MACHADO, M. C. G. **O Projeto de Rui Barbosa**: O papel da educação na modernização da sociedade. 1999. 140 f. Tese de Doutorado. UNICAMP. 1999.

MADISON, J.; HAMILTON, A.; JAY, J. **Os artigos federalistas**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MEIRELES, C. **Rui**: pequena história de uma grande vida. Rio de Janeiro: FCRB, 1949.

POCOCK, J. Conceitos e discursos: uma diferença cultural? Comentários sobre o paper de Melvin Richter. In: JASMIN, M. G.; FERES JR, J. **História dos Conceitos**: Debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Edições Loyola: IUPERJ, 2006.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAMOS, G. O tema da transplantação e as enteléquias na interpretação sociológica no Brasil. **Serviço Social**, ano XIV, nº 74, São Paulo, 1954.

RÉ, F. M. **Ideias em ação**. Liberalismo e reforma no pensamento político de Rui Barbosa. Flávia Maria Ré. 2016. 463 f. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2016.

RESENDE, M. E. L. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, J; DELGADO, L. A. N. (Org.) **O Brasil republicano**. O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da república à Revolução de 1930. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SABOYA, V. T. **A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário (1882-1883)**. Um projeto de “modernização” do Brasil. 1991. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 1991.

SANTOS, F. A. **Rui Barbosa e o Ensino no Pedro II: Um Discurso Pedagógico no Brasil Oitocentista - 1880-1885**. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 2005.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas cidades, 2000.

SILVA, L. A. **O Discurso Modernizador de Rui Barbosa (1879-1923)**. 2009. 161 f. Dissertação de Mestrado. UFJF. Juiz de Fora, 25 de jun. de 2009.

SOUZA, R. F. de. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo, misto à escola graduada (1827-1893). In: GOLÇALVES NETO, W; MIGUEL. M. E. B; FERREIRA NETO. A. (Org.) **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória, ES: Edufes, 2011.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALDEMARIN, V. T. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura acadêmica, 2000.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

ZIMMERMANN, A. **Teoria Geral do federalismo democrático**. Rio de Janeiro: lúmen Juris, 2014.

## **ANEXOS**

### Anexo A- Escolas primárias no Império

ANO	SEXO MASCULINO			SEXO FEMININO			de ambos os sexos	de ambos os sexos	de ambos os sexos	Excesso sobre o ano	Excesso sobre o ano de 1857
	Públicas	Particulares	Total	Públicas	Particulares	Total	Públicas	Particulares	Públicas e particulares		
1857	1.375	282	1.657	488	160	648	2.863	442	3.305		
1869	1.775	412	2.187	812	267	1.079	2.587	(*) 778	3.365	662	
1871	2.343	458	2.801	1.148	253	1.401	3.491	711	4.202	837	897
1873	2.709	590	3.299	1.466	250	1.716	(1) 4.178	(2) 899	5.077	875	1.772
1878	.....	.....	.....	.....	.....	.....	4.951	710	5.661	431	2.356

Observações:

(\*) Este total compreende 97 escolas particulares não classificadas.

(1) Esta soma abrange 3 escolas mistas.

(2) 899, e não 840, por acrescerem 59 mistas.

(1) Informações colhidas nos Relatórios do Ministério do Império de 1854, 1870, 1872, 1878, 1880 e Relatório do Inspetor Geral da instrução primária e secundária no Município Neutro em 1858.

### Anexo B- Alunos inscritos nas escolas primárias

ANO	SEXO MASCULINO			SEXO FEMININO			Públicas de ambos os sexos	Particulares de ambos os sexos	Públicas e particulares de ambos os sexos	Excesso sobre o ano anterior	Excesso sobre o ano de 1857
	Públicas	Particulares	Total	Públicas	Particulares	Total					
1857	54.726	8.547	63.273	15.763	4.088	19.851	57.589	12.635	70.224		
1869	64.732	10.306	75.038	24.836	6.033	30.868	89.567	16.339	105.906	35.682	
1871	75.594	10.211	85.805	29.096	5.967	35.063	106.705	19.162	(*) 130.871	19.961	60.647
1873	98.993	15.021	114.014	40.197	6.049	46.246	139.190	21.570	160.760	29.889	90.536
1878	.....	.....	.....	.....	.....	.....	154.643	21.071	175.714	14.954	105.590

Observações:

(\*) 130.871, e não 125. 807 (total dos dois sexos classificados), em consequência da adição de 5.004 não discriminados, isto é, 2.015 nas escolas públicas e 2.984 nas escolas particulares.