

OS DOCUMENTOS PARLAMENTARES E O DEBATE EDUCACIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Ligiane Aparecida da Silva
(UEM/PIBIC/CNPq)

Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora)

Ednéia Regina Rossi (Co-orientadora)
mcgmachado@uem.br

RESUMO:

Este artigo analisa o Projeto Tavares Lyra e suas repercussões na Câmara dos Deputados e no Senado Federal nos anos de 1907 e 1908. Toma-se como fonte documental a Coletânea *Documentos Parlamentares / Instrução Pública* nos anos de 1907-1908, de modo a abordar, mais especificamente, as discussões em torno do papel do Estado Nacional no desenvolvimento e propagação do ensino primário. Este documento reúne discussões ocorridas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, publicadas no *Jornal do Comércio* nos anos de 1918 e 1929, e encontra-se disponível na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Nos documentos dos anos selecionados, encontra-se o Plano Integral de Ensino, conhecido como Projeto Tavares Lyra, bem como as discussões suscitadas na Câmara e no Senado. Tal projeto previa a autorização para o Governo Federal reformar o ensino secundário e superior que estava sob sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que buscava promover a expansão do ensino primário. Para fundamentar os argumentos favoráveis ao ensino público, os parlamentares recuperaram os projetos apresentados desde a Proclamação da República em 1889. O Brasil, nesse período, passava por profundas transformações, como a transição do trabalho escravo para o livre, as imigrações, o início da industrialização, assim como a organização do governo republicano. Nesse contexto, a questão educacional recebeu defensores à sua causa, somada à propaganda de que a educação poderia contribuir com a modernização desejada para o país.

Palavras-chave: História da Educação; Estado e Educação; Escola Primária; Documentos Parlamentares.

THE PARLAMENTARY DOCUMENTS AND THE EDUCATIONAL DEBATE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

ABSTRACT:

This article aims to analyse the project 'Tavares Lyra' and its impact on the House of Deputies and Senate in 1907 and 1908. It has taken as documental source a set of Parliamentary Documents/Public Instructios (*Documentos Parlamentares/Instrução Pública*) from 1907-08, in order to address more specifically the debates on the role of the National State over the development and spread of primary education. That document gathers discussions done in the House of Deputies and Senate and published in the *Jornal do Comércio* in 1918 and 1929. Those are available, by the way, in the national library (Biblioteca Nacional) in Rio de Janeiro. Within the mentioned documents one can find the the whole scholar plan known as project Tavares Lyra as well as the discussions taken place in the Deputies and Senators chambers. That project was supposed to authorize the federal government to perform a reformation on the secondary and superior school which were under its responsibility, at the same time it saught to promote an expansion of primary school. To reinforce the base and the discussion in favor of the public teaching the representatives presented a set of recovered projects dating from the Republic Proclamation (Proclamação da República) in 1889. Brazil, in that period, was going trough

deep transformations, changing from slavery works to free ones, the immigrations were taking place as well and the industrial process was also getting started and so was the republican government. Within that context the educational issue got a number of defenders to cope toward it besides the advertisement that education could contribute with the process of modernization aimed by the whole country.

Keywords: History of Education, State and Education, Primary Education, Parliamentary Documents.

Introdução:

Este texto analisa o Projeto Tavares Lyra e suas repercussões na Câmara dos Deputados e no Senado Federal nos anos de 1907 e 1908. Tomando-se como fonte documental a Coletânea *Documentos Parlamentares. Instrução Pública* nos anos de 1907-1908, para abordar, mais especificamente, as discussões em torno do papel do Estado Nacional no desenvolvimento e propagação do ensino primário. Este documento reúne discussões ocorridas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, publicadas no Jornal do Comércio nos anos de 1918 e 1929, e encontra-se disponível na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Tal projeto previa a autorização para o Governo Federal reformar o ensino secundário e superior que estava sob sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que buscava promover a expansão do ensino primário. Com a República em 1889, ficou mantido o caráter descentralizador do ensino como posto no Ato Adicional de 1823, que colocou o ensino secundário e superior sob a responsabilidade do Estado Central do Império. Com relação à escola primária, sua ação se restringia ao Município Neutro, depois capital dos Estados Unidos do Brasil. No entanto, muitos parlamentares cobravam um papel mais atuante do Estado Federal no que se refere ao ensino primário e, para fundamentar os argumentos favoráveis ao ensino público, recuperaram os projetos apresentados desde a Proclamação da República. O Brasil, nesse período, passava por profundas transformações, como a transição do trabalho escravo para o livre, as imigrações, o início da industrialização, bem como a organização do governo republicano. Neste contexto, a questão educacional recebeu defensores à sua causa, somada a propaganda de que a educação poderia contribuir com a modernização do país.

A análise das fontes primárias da pesquisa parte do pressuposto que os projetos de reforma devem ser entendidos nas relações que estabelecem com o contexto social que os engendra. Assim, os estudos que fundamentam a compreensão das transformações sociais, políticas e educacionais que marcaram o final do século XIX e início do XX são importantes. Trata-se de um estudo histórico correspondente aos debates ocorridos no parlamento brasileiro. Nesses debates emergiram posições de parlamentares que evidenciam as contradições, as divergências e os apoios à idéia do estabelecimento de uma política nacional para o ensino primário.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, baseada na leitura da Coletânea *Documentos Parlamentares. Instrução Pública* nos anos de 1907-1908. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado material de apoio, como a leitura de livros que auxiliam nos estudos do momento histórico e leitura de textos produzidos pela historiografia brasileira, que orientam, metodologicamente, como devem ser encaminhadas as análises de documentos legislativos e que analisaram o material selecionado (MACHADO; SCHELBAUER, 2003).

O debate educacional

No final do século XIX, o Brasil foi marcado por profundas transformações, como

as resultantes da abolição gradual do trabalho escravo nos últimos anos do Império, assim como as provocadas pelas ondas imigratórias estimuladas no início do período republicano (FAUSTO 1997; 2003). As políticas econômicas buscavam fomentar o desenvolvimento da indústria nacional (SILVA, 1986). Essas mudanças exigiam que se preparasse o país para sua modernização, de forma a alcançar o mesmo nível de desenvolvimento dos países considerados "civilizados". Assim, o Governo republicano tomou medidas legislativas a fim de gerar igualdades de direitos políticos dos estrangeiros repatriados e estimular o trabalho assalariado para o trabalhador "livre" nacional. Para tanto, aumentou a preocupação com a instrução pública e a uniformização do ensino em nível, por meio de projetos que encaminhavam a difusão da instrução elementar e a unificação do ensino no país (VERÍSSIMO, 1985).

Diante disso, percebe-se que não só os grandes proprietários de terras acreditavam na educação para mudar a concepção de trabalho, levando essas classes a valorizá-lo e, conseqüentemente, a abandonarem o hábito de viver com pouco ou mesmo na miséria. Neste sentido enfatizavam a educação como responsável pela qualificação da mão-de-obra necessária à organização do trabalho livre, entre a população nacional, enfatizando-o como sinônimo de progresso e prosperidade (SCHELBAUER, 1997, p. 51).

Contudo, para Veríssimo (1985, p. 29), com a República, o quadro educacional não se alterou:

Que se tem feito de fato depois de 24 de fevereiro de 1891, em que foi promulgada essa Constituição? Reformada várias vezes, muitas vezes, demasiadas vezes, as leis e regulamentos que regiam aquelas duas espécies de ensino e os institutos que aqui no Rio de Janeiro e em alguns Estados o distribuíam, tudo na realidade continuou como antes. Ou, mais exatamente, piorou. Não podia ser maior, como ficou dito, o desinteresse dos poderes públicos por esta sua função de velar pela educação nacional; foram praticamente abolidos os concursos para escolha dos lentes e as cadeiras distribuídas ao sabor da politicagem, do patronato, do empenho; o período anual dos estudos foi efetivamente reduzido a seis meses, acabou a exigência de ensino integral dos programas, como a da pontualidade dos docentes às aulas; os exercícios escolares foram abrogados ou reduzidos a um ridículo simulacro; os exames, a uma farsa ou mero arremedo do que haviam sido e deviam ser tais atos. Para a máxima parte dos professores do ensino oficial, o magistério, que devia ser sua principal ocupação, tornou-se apenas uma função subsidiária de sua atividade [...].

Para ele, era fundamental maior investimento em educação, particularmente criando escolas para as classes populares, como já havia sido debatido na Câmara dos Deputados durante o período Imperial, mas sem resultados práticos e satisfatórios. Faltavam escolas, os poucos professores contratados eram mal remunerados e o material didático era escasso, entre outros. Veríssimo (1985, p. 53) referia-se à decadência do ensino no país no período republicano e também denunciava o descaso para com a educação.

O nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos – primário, secundário e superior – apenas um acervo de matérias, amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer

concepção elevada de pátria.

Por ser um meio – bom ou mau, não é nosso propósito discutir-lhe o valor – de mera instrução, mas não é de modo algum meio de educação, e sobretudo, de educação cívica e nacional. Ora, toda a instrução cujo fim não for a educação e, primando tudo, a educação nacional, perde, por esse simples fato, toda a eficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza de um povo.

Assim, ainda Veríssimo (1985, p. 15-16), em 1906, ao escrever uma apresentação à segunda edição de seu livro, afirmou que a reforma deixou a desejar:

Aceito, na prática ao menos como um fato ainda por muito tempo necessário, princípio de intervenção do Estado em matéria de instrução pública, princípio, de parte a restrição que também fazemos, corrente em todo o mundo civilizado e apenas contestado por uma minoria insignificante, a reforma do Sr. Benjamin Constant apresentou-se com um caráter de pronunciado liberalismo.

Nesse sentido, os debates acerca da necessidade do Estado financiar e fiscalizar as escolas cresciam não somente no ensino superior e secundário. Mesmo nesses níveis são crescentes as críticas quanto à sua ineficácia e seu caráter retórico e livresco. Muitos intelectuais defendiam a oferta de uma educação científica e prática, de forma que formasse mão-de-obra necessária à indústria nascente.

Os documentos parlamentares

Com esse espírito, Machado e Schelbauer (2003) destacam que muitos projetos foram apresentados no final do século XIX e início do XX, como o projeto Medeiros e Albuquerque, de 1894, e consideram-no como um marco do início das discussões sobre a intervenção do Estado Federal no ensino primário. As autoras acima citadas informam que esse projeto previa a criação de um Ministério da Instrução Pública. Schelbauer e Machado (2003, p. 4-5) esclarecem também sobre outros projetos desse período:

Em 1904, um novo projeto é formulado pelo deputado Passos de Miranda, o qual autorizava o Governo Federal a entender-se com os governos estaduais sobre o melhor meio de organizarem e sistematizarem o ensino público brasileiro, sobretudo o primário e o técnico-profissional elementar.

Em 1906, a discussão é novamente retomada, na Câmara dos Deputados, com a apresentação de emenda orçamentária ao Ministério do Interior pelo deputado Barbosa Lima, a qual mandava subvencionar, com duzentos contos de réis, cem escolas primárias destinadas ao ensino da língua portuguesa nas zonas coloniais dos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, de acordo com os respectivos governos locais. A emenda tinha como foco a integração dos imigrantes, que viviam no sul do país, à língua e à cultura da nova pátria.

Em 1907, a idéia de intervenção é novamente colocada em foco por iniciativa do então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Tavares Lyra. Em longa exposição à Câmara dos Deputados, Lyra advogava em prol da intervenção da União no ensino primário, ponderando que a reforma que se fazia fundamental no momento era a da instrução pública. Para tal, considerava como primeira questão a ser resolvida: a competência da União para legislar sobre o ensino.

No mesmo ano, Teixeira Brandão, em nome da Comissão de Instrução Pública, apresentou à Câmara um projeto de reforma da instrução pública, formulado com base na exposição do ministro do Interior. Ao dizer que a reforma do ensino público é uma necessidade consensual que vem sendo proclamada, desde a Câmara até a opinião pública, como fundamental aos destinos da nacionalidade, chama atenção para a complexidade da questão em face ao texto constitucional. Atendendo ao texto, a reforma advoga em prol da *intervenção indireta* da União por meio de acordo com os governos locais (Grifo nosso).

Assim, no período de 1907 e 1908, em discussões na Câmara dos Deputados, foram debatidas propostas de reformas no ensino público, devido a grande preocupação com o ensino primário e a formação dos professores. Como argumento, apresentava-se que da educação dependeria o futuro do país. Dentre essas discussões, destaca-se o Plano Integral de Ensino, que ficou conhecido como Projeto Tavares Lyra e as discussões suscitadas na Câmara e no Senado, concretizando os desejos de alguns e recebendo críticas e questionamentos de outros.

Segundo mensagem dirigida ao chefe do poder Executivo pelo, então, Ministro da Justiça e Negócios Interiores – Tavares Lyra¹ -, o projeto objetivava um dos ardentes desejos dos patriotas que, bem intencionados, estudaram o problema da instrução no Brasil e constataram, preocupados com o futuro da pátria, o desandar do nível intelectual dos jovens, confundindo-se tudo no jogo de sórdidos interesses entre professores e discípulos.

Assim, os políticos brasileiros, pretendendo modernizar o país e a educação ofertada diante da situação político-econômica acreditavam que, para que isso ocorresse, dever-se-ia investir na educação do povo, assim como haviam feito outros países, como a Alemanha, a Prússia e os Estados Unidos da América (MACHADO, 2002).

Com o fim da escravidão, da Monarquia e com a Proclamação da República, possibilitou-se o desenvolvimento da indústria no país; o sistema educacional continuou com poucas iniciativas que pusessem em prática os projetos político-educacionais (NAGLE, 1976). Nessa perspectiva, para se chegar aos fundamentos dos projetos apresentados, coloca-se como fundamental vencer a ignorância e o analfabetismo da maioria da população brasileira por meio da educação (AZEVEDO, 1971). Neste sentido, a educação das massas populares como solução para os problemas do país envolvia várias direções, cabendo ao Estado as devidas providências político-pedagógicas de organização e regulamentação (NISKIER, 1989; SAVIANI, 2000; 2004).

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação popular, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [...] (NAGLE, 1976, p. 99-100).

As questões referentes ao papel do Estado no financiamento da educação primária ocupam lugar de destaque neste texto. Para Lyra, era necessário que o Estado financiasse a educação, sobretudo, a educação primária. O Ministro cita, em sua exposição, a interpretação de João Barbalho (comentador da lei), que afirmava não ser a instrução pública uma prioridade do Estado. Este ocupar-se-ia apenas do incentivo à iniciativa

privada e supriria as possíveis carências, voltando-se mais à criação de institutos técnicos de preparo para o serviço militar. Araripe Júnior, por sua vez, era contrário a essa idéia e, ao comentar a lei, afirmava que ela dava poder à União no que dizia respeito à instrução primária nos Estados, desde que houvesse respeito às leis ali vigentes (BRASIL, 1918).

Segundo o proponente da reforma, nos Estados Unidos, a instrução primária se difundiu rapidamente, apesar da pouca intervenção da União, indicando que, ali, os Estados dispensavam uma ação central mais efetiva. Os americanos, segundo ele, investiram com tal afinco na educação – especialmente após a chegada dos imigrantes – que, diferentemente do Brasil, já contavam com um regime de escolas públicas sólido no início do século XX. Aqui, entretanto, a população era pequena em relação ao território e não havia diversidade religiosa, somando-se ao fato de que os Estados e municípios não dispunham de condições para financiar escolas, o que exigia uma maior interferência por parte da União (BRASIL, 1918).

Possuindo um vasto território com pouca densidade de população, ainda nas regiões mais cultivadas, não tivemos e não temos nem a variedade de confissões religiosas, nem a iniciativa particular – que foram ali elementos poderosos da difusão do ensino – para entrarem em concorrência com os Estados e com as municipalidades – que, em geral, não dispõem de rendas para o custeio de escolas na proporção das necessidades do país – oferecendo os seus esforços e recursos pecuniários para a obra da educação do povo, e daí a obrigação que decorre para a união de não deixar inertes as faculdades de que foi investida no art. 35, n. 2, da Constituição da República (BRASIL, 1918, p. 5).ⁱⁱ

Para Hilsdorf (2006, p. 58), além das transformações pelas quais passava o país naquele momento, pode-se destacar, ainda, alguns fatores relevantes que exerceram influência sobre o pensamento e o discurso dos intelectuais e políticos brasileiros da época, como a presença do capital estrangeiro – inicialmente o inglês e, depois, o americano – tendo como conseqüência uma "aproximação a Washington" nos campos da cultura e da política. A circulação de novas idéias também possibilitava o contato com outras doutrinas e correntes de pensamento, como o positivismo, o industrialismo cosmopolita e o ruralismoⁱⁱⁱ.

É diante desse quadro de transformações – tanto no nível dos setores econômico, político e social, quanto no nível do setor cultural – que se deve analisar a escolarização, nas suas variadas facetas; em outras palavras, com essa apresentação construiu-se o necessário "vestíbulo" para a análise desse processo, pois foram apontadas as interrogações mais significativas. Dessa forma, a escolarização é tida como um dos elementos do subsistema cultural; portanto, um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social. Aceitando-se a idéia de que a sociedade brasileira do tempo passa de uma "sociedade fechada" para uma "sociedade aberta", torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a passagem [...] (NAGLE, 1976, p. 99).

De certa forma, as discussões incansáveis dos parlamentares refletem bem as

divergências do período. Entretanto havia entre eles um consenso em relação à importância da instrução para um país republicano adepto do sufrágio universal. Ora, se o voto constitui-se em um direito de todo cidadão alfabetizado, como democratizá-lo em uma nação repleta de analfabetos?

Nesse contexto, Rui Barbosa (1849-1923) desempenhou fundamental papel para a difusão do ensino no Brasil. Elogiado e respeitado pelos deputados, considerado eloquente tribuno, escritor e jurista dentro e fora do país, o eminente político, que ocupava o cargo de Senador durante o período analisado, já dava provas de sua preocupação com a educação do povo antes mesmo da Proclamação da República. Em seu projeto "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução" de 1883, o autor destacava o papel da educação na formação da cidadania.

Várias vezes Rui Barbosa retornou à questão da dificuldade do analfabeto em politizar-se, considerando que a grande escola da educação cívica era a imprensa. A esta o analfabeto não tinha acesso, restando-lhe apenas os *mexericos* da aldeia, a palestra ociosa das esquinas, porque a leitura era responsável pela formação do cidadão, do homem civilizado, moderno (MACHADO, 2002, p. 65).

Surge, assim, ao lado da defesa da educação como importante para a politização dos brasileiros, a possibilidade da escola contribuir para a difusão do amor ao trabalho. Dessa forma, crescia o discurso de apologia ao trabalho e vale ressaltar que não apenas os "indolentes" eram por ele alcançados, mas todas as camadas da população, inclusive os "bem-nascidos", para quem o Ministro preocupou-se em modernizar o ensino superior, que formaria a elite intelectual e profissional do país. Na verdade, todos os cidadãos deveriam, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento da nação e, por esse motivo, a educação formaria os jovens para o trabalho na indústria, no comércio e também na agricultura, ainda predominante na época (BRASIL, 1918).

É o desprezo do trabalho, degradado entre nós pela deletéria influência da escravidão, um dos defeitos mais patentes do caráter brasileiro. A educação da atividade, no sentido de elevar o amor ao trabalho, fazendo-o compreender como o mais belo título de nobreza do homem moderno, impõe-se, pois, especialmente à atenção e cuidados da família e dos preceptores. A extinção da escravidão não é de si mesma bastante para apagar os funestíssimos efeitos da execranda instituição, que só muito de passo ir-se-ão dissipando. É, pois, insispensável – e isto sentiram os mais bem alumiados abolicionistas – que a obra gloriosa cujo coroamento foi a Lei de 13 de maio de 88 se continue pela educação, não só dos libertandos, senão de nós todos, todos mais ou menos contaminados pela sua peçonha (VERÍSSIMO, 1985, p. 79).

Em 11 de setembro de 1907, o projeto é exposto à consideração da Câmara pelo Sr. Teixeira Brandão, presidente da Comissão de Instrução, que afirmou ser a reforma uma medida urgente para solucionar o problema do analfabetismo no país (BRASIL, 1918). Para este deputado, todas as nações desenvolvidas procuravam permitir uma maior intervenção da União nas questões relacionadas ao ensino. A própria Constituição do Brasil atribuía ao município a instrução primária, ao Estado a secundária e à União e aos Estados a secundária e superior, não impedindo, entretanto, que se fizessem intervenções necessárias, desde que respeitados os governos locais e suas respectivas legislaturas. Essa medida, segundo ele, legitimaria a soberania da jovem República (BRASIL, 1918).

Teixeira Brandão acreditava que o Estado não doutrinaría os governos locais ao

interferir no ensino público. Afirmou que a Câmara dos Deputados assinalara as principais reivindicações do Ministro, sem ater-se aos detalhes para não atrasar a reforma do ensino, e, assim, elaborou o projeto, composto de três artigos, que objetivavam responsabilizar o Governo pela reforma do ensino secundário e superior e pela promoção e difusão do ensino primário, levando em consideração todas as necessidades detectadas por Tavares Lyra quanto à interferência da União nos governos estaduais e municipais; formação, seleção e tempo de trabalho dos professores; equiparação dos colégios públicos; contratação de delegados; subvenção das escolas particulares; organização das disciplinas; admissão no ensino superior; instituição da livre docência; criação do Conselho de Instrução; extinção dos exames parcelados, dentre outros (BRASIL, 1918).

Os membros da Comissão assinaram e fizeram algumas observações sobre o projeto, elogiando-o, em particular, pela autorização dada ao Governo para difundir o ensino primário, condição imprescindível para que o país alcançasse o "progresso" dos países modernos. Além disso, enalteceram os estudiosos do ensino, que analisaram o problema com afinco (BRASIL, 1918). Para eles, a República não poderia mais adiar a reforma depois do projeto, que reunia as principais necessidades educacionais do país e, por esse motivo, esperavam que não surgissem problemas que pudessem impedir sua concretização, já que desestimularia aqueles que ainda acreditavam na lei (BRASIL, 1918, p. 17).

A instrução primária é reconhecida pelos membros da Câmara como a base de todo o progresso dos povos (BRASIL, 1919, p. 29). Para eles, ela constituía-se em uma questão social que preocupava todos os países civilizados e envolvia governantes ou até meros interessados, formando uma boa bibliografia sobre o tema e provando que a Europa tinha aderido ao movimento de difusão do ensino primário. A América, no entanto, não demonstrava muita preocupação com a educação do povo, porque enquanto o século XIX na Europa havia sido denominado de "século da instrução primária", o Brasil, formado em sua maioria por ex-escravos e imigrantes, não se atentava para o problema:

Nós brasileiros, que contamos uma população formada de elementos saídos da ignorancia das senzallas e dos viciosos e desgraçados costumes das fazendas do sul e dos engenhos do norte, alli mesclados por laivos de uma immigração trazida a granel e sem escolha, nos devemos compenetrar da necessidade absoluta, imperiosa, de erguer as camadas populares, que se vão formando, da ignorancia degradante em que se debatem (BRASIL, 1919, p. 30).

Para a Comissão de Instrução, nem o fim da escravidão, a Proclamação da República e a organização dos Estados em federações fizeram avançar o ensino popular. Com base na Constituição, os governos estaduais fecharam muitas escolas primárias, entendendo que estas deveriam ficar a cargo dos municípios. Houve uma má interpretação da lei e os municípios pobres tiveram que resolver o problema como podiam, com escolas distantes, diretores incompetentes e professores mal pagos, provando que aquilo que funciona em um país como os Estados Unidos, nem sempre funcionará em outro (BRASIL, 1918).

Os municípios, segundo os membros da Comissão, deveriam ter autonomia, mas não estavam preparados para resolver um problema que estava além de sua capacidade administrativa, visto que os prejuízos à educação popular e aos direitos privados e sociais eram incalculáveis. O Brasil precisava defender a democracia e a autonomia municipal, porém nunca esquecer de que seus municípios não eram tão ricos como os americanos e europeus (BRASIL, 1918). Os parlamentares acreditavam, em sua maioria, que se a instrução primária interessava aos municípios, muito mais interessaria aos Estados, que

poderiam fazê-la progredir.

Não compreendemos como, em respeito á independencia dos municipios e com receio de ferir-se-lhes as prerrogativas e liberdades, se lhes outorga a instrucção primaria, abstendo-se completamente os Estados de toda e qualquer ingerencia em tão importante assumpto, que, si interessa aos municipios, tambem interessa e muito mais aos Estados, que podem dar-lhe mais desenvolvimento e impulso, por isso mesmo que dispõem de mais copiosos recursos e tem mais larga esphera de acção (BRASIL, 1918, p. 33).

A fim de comprovar sua afirmativa, os deputados citam o exemplo da Bélgica que, após a Revolução de 1830, entregou sua instrução primária às comunas e a situação ficou caótica, levando a maioria dos professores a procurar uma outra fonte de renda, até que o poder central decidiu intervir (BRASIL, 1918). A Alemanha e os Estados Unidos, por apoiarem suas municipalidades para que estas pudessem exercer sua autonomia, levaram o título de "país onde a instrução popular moderna é melhor aplicada e difundida", demonstrando que, apesar de não haver ali um governo único, havia entre eles um sentimento de unidade (BRASIL, 1818).

Na verdade, os intelectuais acreditavam que a educação americana se diferenciava porque preparava para a ação e a independência, enquanto a brasileira educava para a obediência e a disciplina. Discutiam o problema da França que, apesar de muito falar sobre instrução pública, não priorizava a arte, a literatura e as ciências e contava com um grande número de analfabetos. Ora, se os franceses tanto discutiam educação e não tinham colhido os frutos desejados, o que seria, então, do Brasil, que sofria a falta de professores, prédios, programas e métodos adequados? (BRASIL, 1918).

A resposta, é fácil prever, não nos será lisonjeira; porém, por isso mesmo que somos um povo bem novo, devemos, tendo largas esperanças no futuro, empenhar todos os esforços na solução do magno problema da instrução popular (BRASIL, 1918, p. 36).

Os membros da Comissão de Instrução acreditavam ser imprescindível que a instrução primária se tornasse obrigatória. Para eles, a fraqueza dos governantes atrasava o desenvolvimento da nação e a preparação do povo para a prática da democracia.

Pretender, acastellado nos principios da democracia e nos conceitos da liberdade individual, combater a obrigatoriedade do ensino primario, é defender a ignorancia das massas, que tantos males acarreta, prejudicando-lhes o bem estar futuro, o progresso do paiz e o seu desenvolvimento; é dizer ao povo: vós não comprehendeis as vantagens da educação, tendes natural aversão á escola, por isso mesmo que não lhe medis o alcance; pois bem, não vades á escola, porque sois livres, porque sois cidadãos, porque ninguem poderá obrigar-vos a frequental-a; permaneei ignorantes e estaes no vosso direito! (BRASIL, 1918, p. 37).

Assim, a Comissão defendia que a imposição era necessária mesmo em governos democráticos, para que a sociedade não corresse o risco de cair em desordem, ou seja, numa situação de conflito social. Portanto, se os pais não compreendiam a importância da instrução, o Estado deveria ter o direito de obrigá-los a enviar os filhos à escola, evitando a vagabundagem, a ignorância e o trabalho precoce (BRASIL, 1918, p. 41).

Si o pae não educa os filhos, si não comprehende as vantagens da

instrução elementar, dos conhecimentos que a escola proporciona para serem bons cidadãos e homens uteis, o Governo que os arranque da indolencia para os mandar ás aulas publicas.

No entanto, discutia-se também o problema dos recursos financeiros necessários para manter uma criança na escola, uma vez que a obrigatoriedade exigiria do Governo a responsabilidade com as despesas de manutenção e funcionamento, além da garantia do acesso e permanência dos alunos provenientes de famílias mais carentes. Manter a escola pública era um desafio que o país tinha que encarar para fazer frente às necessidades que surgiram com a Proclamação da República e, como acreditavam, retirar a nação do atraso e da inércia (BRASIL, 1918).

Si o Estado decreta a obrigatoriedade, si paes e tutores são obrigados, sob penas estabelecidas, a mandar os filhos, tutelados e protegidos á escola, quando elles não dispõem de recursos, o Governo tem o dever de attender-lhes ás necessidades, fornecendo ás creanças a roupa e os livros de que carecem para as aulas.

A obrigatoriedade traz, como consequencia, a escola gratuita, além de outros encargos (BRASIL, 1918, p. 43).

A instrução pública no Brasil, segundo os parlamentares, não havia sido organizada de acordo com a pedagogia moderna; apenas copiava idéias estrangeiras de difícil execução e desprezava bons projetos por divergências políticas (BRASIL, 1918). Rui Barbosa já afirmara, em 1882, que nosso ensino era decadente, atrasado e vergonhoso e que a reforma fazia-se urgente (BRASIL, 1918). Porém a maior parte dos deputados concordava com o fato de que o Brasil não poderia espelhar-se em outros países para concretizar seus planos, já que a educação deveria formar o cidadão apto para viver aqui e, por esse motivo, achava-se desnecessário sobrecarregar as crianças com disciplinas abstratas e "fúteis", tendo em vista que a maioria delas passaria poucos anos na escola.

Não comprehendemos que nos programas de aulas elementares, destinadas a dar ao nosso povo a educação de que elle carece para desenvolver o seu espirito, aguçando-lhe a observação, tornando-o apto á vida moderna, se façam outras exigencias que não estas: lições de cousas, leitura e escripta de nossa língua, explicando e exemplificando o professor os factos principaes e correntes de nossa grammatica; gymnastica; operações numericas necessarias á vida commum; ligeiras noções de geographia e historia do Brasil; cosmographia; desenho e canto, devendo contar-se a Constituição da República entre os livros didacticos (BRASIL, 1918, p. 45).

Para Veríssimo (1985, p. 57), "uma educação para ser nacional precisa que a inspire o sentimento da Pátria e que a dirija um fim patriótico". Assim sendo, era necessário adequar o ensino público às características brasileiras, sem menosprezar os preceitos da pedagogia moderna, tão estimados nos países desenvolvidos. A criança educada no Brasil deveria aprender tão logo o amor e o respeito à Patria e suas energias deveriam ser canalizadas para o serviço e dedicação ao país. Para tanto, primeiramente, as crianças deveriam ser estimuladas a vencer a apatia natural dos brasileiros, que, segundo o mesmo autor, constituía-se em uma herança cultural a ser superada. Veríssimo (1985, p. 76) acreditava que a brincadeira poderia contribuir nesse aspecto, à medida que possibilitava o desenvolvimento da vontade desde os primeiros anos de vida.

Quando a criança, porém, for apática, indolente, cumpre desenvolver-lhe

a vontade, a qual não é senão uma maneira de ser da energia, incitando-a e procurando desafiar nela o sentimento do brio, da dignidade e da honra. Ela não quer brincar, incitai-a a brincar, mostrai-lhe as outras que brincam, brincai com ela, fazei-lhe sentir o atrativo dos brinquedos, arrastai-a brandamente e persuasivamente a brincar.

Na escola, as lições de coisas deveriam ser explicadas de acordo com a capacidade de compreensão das crianças; os objetos deveriam ser familiares a elas e o professor procuraria ultrapassar o conhecimento cotidiano dos alunos. A leitura da Constituição faria com que as crianças conhecessem seus direitos e deveres e adquirissem amor à Pátria, sem o qual um povo, segundo os parlamentares, torna-se indiferente e escravo (BRASIL, 1918).

Os deputados defendiam que a escola é capaz de deixar fortes impressões nos indivíduos e, por esse motivo, seu dever seria educá-los de acordo com a Constituição do país e, assim, formar bons cidadãos capazes de exercer a democracia. Para tanto, o Brasil deveria preparar professores aptos e capazes de estimular a curiosidade natural das crianças, sem exigir lições decoradas e conhecimentos sem utilidade prática (BRASIL, 1918).

Em relação a questões de ordem pedagógica, pode-se afirmar que os parlamentares, de um modo geral, concordavam com os preceitos da pedagogia moderna e com a necessidade de adequar o ensino às novas necessidades do país. No entanto, o problema da intervenção da União na instrução primária dividia a Câmara e causava polêmica. O deputado Affonso Costa (BRASIL, 1918), por exemplo, afirmava ser a instrução primária um negócio público e, por isso, um problema de toda a Nação. Para ele, em governos aristocráticos, o ensino elementar pode até ser abandonado, mas em um regime democrático, que exige do povo saber ler e escrever, o Estado não pode omitir-se. Costa cita o Estado de São Paulo como o maior investidor em educação da época e que, mesmo assim, conseguia manter poucas crianças em escolas públicas. Sua afirmativa confirmava a defesa de que a União deveria intervir na instrução primária de todos os Estados, sobretudo dos mais carentes.

No entanto, o nosso atraso é tão grande em matéria de instrução primária, que no próprio Estado de São Paulo, onde o Governo despense quantia fabulosa com a manutenção de escolas primárias, a infância só frequenta as aulas públicas na proporção de 2% da população! Si nesse Estado, cuja maior glória é derramar a mãos cheias a instrução, a infância apenas na proporção de 2% frequenta as escolas primárias, que poderemos dizer dos outros Estados, onde, pelo apoucado de suas rendas, a instrução primária é tão parca, tão escassamente distribuída? (BRASIL, 1918, p. 155).

Para Costa (BRASIL, 1918), a intervenção poderia ser direta, mediante a criação de escolas primárias nos Estados. O deputado acreditava que a medida não prejudicava os Estados, desde que as crianças não fossem obrigadas a frequentar escolas federais em prejuízo das estaduais. Porém, sua idéia gerava muitas contestações pelo fato de alguns parlamentares considerarem-na inconstitucional. A estes, Costa dirigiu a seguinte afirmação:

Está individualmente convencido de que, de acordo com a Constituição, sem offensa aos direitos dos Estados, a União pode criar escolas primárias suas nas diferentes cidades e, com maioria de razão, pode subvencionar escolas dessa natureza.

Bem se vê que na própria Republica Norte Americana, nos Estados Unidos, não são peregrinas estas idéas, esta doutrina da intervenção e

que, si a União não legisla directamente, não deixa de subvencionar por modo indirecto a iniciativa particular, tão efficaz naquele paiz (BRASIL, 1918, p. 158).

Teixeira Brandão (BRASIL, 1918), mediante as críticas voltadas ao projeto, pronunciou-se em defesa do mesmo. Para ele, ao estabelecer o sufrágio universal, o país criara a necessidade de erradicar o analfabetismo. Portanto, apesar das deficiências, a Comissão de Instrução procurava, segundo ele, estabelecer um acordo entre União e Estados em relação ao ensino público.

Não é possível, na situação em que nos achamos, com a Constituição que nós adoptamos, estabelecer uma reforma do ensino integral.

Entretanto, os encargos do regimen republicano, estabelecendo o suffragio universal, mostram a necessidade palpitante que teem todos os cidadãos de saber lêr, de conhecer os direitos e os deveres que lhes assistem, por isso que são chamados como fazendo parte da soberania popular para eleger as pessoas a quem se devem incumbir altos cargos administrativos. Por outro lado, as difficuldades que nós sabemos existem em grande numero, relativas á impossibilidade material do poder central prover as necessidades do ensino publico em todo o paiz, nos levaram a acceitar uma idéa já consignada no orçamento passado, autorizando o Governo a entrar em accôrdo com os Governos dos Estados, visto que, como ha pouco disse, o Governo central não póde entrar no territorio dos Estados para crear escolas (BRASIL, 1918, p. 233).

Brandão (BRASIL, 1918) afirmava que o regime republicano exigia uma educação social que libertasse o indivíduo da necessidade da ação do Estado, mas isso se daria de forma gradativa. Acreditava que o espírito do projeto era nobre, porque resumia-se em procurar desenvolver o raciocínio do jovem brasileiro para que se tornasse um cidadão melhor.

José Bonifácio (BRASIL, 1918) elogiou o acordo entre União e Estados proposto pelo projeto. Segundo ele, a Comissão afastou o pretexto da inconstitucionalidade da intervenção e, assim, procurou proporcionar ao povo os requisitos necessários à sua participação política. Virgílio de Lemos, por sua vez, criticou o acordo por acreditar que o projeto criava com ele dois sistemas de intervenção: a direta e a indireta. A intervenção indireta, entendia, poderia ocasionar diversos males à instrução primária; o auxílio da União à iniciativa privada poderia criar uma espécie de parasitismo do ensino primário. Três conseqüências poderiam decorrer do projeto: a desmoralização da União, o mercantilismo do ensino primário e a sobrecarga para os cofres da União, sem o resultado esperado à educação popular. Para Lemos, nem a exposição de motivos do Ministro Tavares Lyra, nem o projeto elaborado pela Comissão possuíam um plano completo e integral de reorganização do ensino público. Acreditava ser preciso analisá-lo minuciosamente antes de aprovar a reforma. Afirmou:

Não me parecem acceitaveis as medidas propostas pela honrada Commissão para debellar a crise, ou antes, para debellar esse chronico e permanente estado morbido, que é o nosso analphabetismo. Taes medidas se acham exaradas nas seguintes letras do art. 1º do projecto:

- "a) estabelecer escolas nas colonias civis e militares e nos territorios federaes;
- b) subsidiar temporariamente escolas fundadas por particulares e por associações;
- c) auxiliar as municipalidades e os governos estaduais, mediante accôrdo com estes, para fundação e manutenção de escolas nas

localidades onde não existirem, ou onde, existindo, forem insuficientes para a respectiva população" (BRASIL, 1918, p. 330-331).

Lemos não admitia que o Brasil copiasse a prática de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, onde a iniciativa privada funcionava, visto que, aqui, ela era, denunciava, completamente nula. Outra contradição que via no projeto encontrava-se no artigo 1, n. VI, que determinava que o ensino seria leigo e gratuito, sem, contudo, responsabilizar a União por todas as despesas com o ensino primário, deixando a seu cargo apenas o auxílio e a subvenção. Os auxílios prestados pela União às municipalidades e aos Estados poderiam, em sua opinião, fazer com que estes reduzissem seu investimento na instrução primária, sobrecarregando a União. Além disso, Lemos afirmava que alguns governos locais não tinham condições de promover o desenvolvimento e a difusão do ensino, enquanto outros tinham e, mesmo assim, não cumpriam seu dever. Sua proposta era a intervenção direta da União nos territórios federais e estaduais, sob as seguintes condições: para criar escolas nos Estados, a União deveria certificar-se da inexistência de escola pública na localidade beneficiada, da existência comprovada de pelo menos 30 crianças em idade escolar na região e obter a petição assinada pelos pais ou responsáveis. Poderia, ainda, contar com juízes seccionais para garantir a execução da lei de modo a evitar o parasitismo e garantir a criação de uma escola brasileira adaptada às condições físicas e econômicas do país (BRASIL, 1918).

Augusto de Freitas foi o parlamentar mais contrário ao projeto, por considera-lo ineficaz para sanar os inúmeros problemas que atingiam a instrução pública brasileira. Em suas extensas discussões com os demais membros da Câmara, não procurava esconder sua antipatia pela obra da Comissão. Afirmava ser o projeto uma "homenagem ao Governo" (BRASIL, 1918, p. 198) e complementava que ele possuía "cousas boas que não eram novas e cousas novas que não eram boas" (p. 200).

Disse, é verdade, Sr. Presidente, que o projecto de reforma da instrução é uma farça, uma burla, uma panacéia; não era um remedio efficaz aos males que nos affligem, que ao envez de sanar esses males, os agrava, amontoando as difficuldades para o dia de amanhã (BRASIL, 1918, p. 354).

O deputado Pedro Moacyr, por sua vez, julgava o projeto inconstitucional, porque submetia as escolas primárias a duas autoridades: federal e estadual ou municipal. Manifestava-se contrário à intervenção da União no ensino primário, visto que, para ele, essa função competia aos Estados, sendo que a única forma admissível de intervenção seria o auxílio ou subsídio e sem a devida fiscalização do Governo Federal (BRASIL, 1918).

Si o professor primario, si todo o aparelho do ensino primario tiver de obedecer a duas direcções, a duas autoridades, simultaneamente, o menor mal que póde resultar dahi é a completa anarchia no ensino, que precisa de unidade, de homogeneidade (BRASIL, 1918, p. 382).

Para Manoel Bonfim, apesar de a Constituição não ter explicitado devidamente o dever da União em relação ao ensino primário, estava claro que o Governo deveria concorrer para isso, como ocorria nos países considerados civilizados. Propunha que o Governo da União criasse e mantivesse escolas como qualquer particular e sugeriu uma emenda que permitisse a criação de escolas normais federais. Propôs também que os Estados onde a renda *percapita* fosse menor recebessem maior subsídio e que se estabelecesse um acordo para que os Estados não diminuíssem seus investimentos em instrução primária, para que não deixassem o problema inteiramente sob a

responsabilidade da União (BRASIL, 1918).

Graccho Cardoso, concordando com Bonfim, esclarecia ser "[...] o ensino a mola real das sociedades que se encaminham aos seus destinos olhos fitos no porvir, trilhando o presente, sem, contudo, esquecerem os vestígios do passado" (BRASIL, 1918, p. 415). Em discurso à Câmara, afirmou:

Em verdade, senhores, sem instrução primaria, que é o complemento integral da democracia, larga e criteriosamente diffundida, o voto livre, pedra angular da igualdade política, será em toda parte o que há sido para nós outros nestes dezoito annos de idas e vindas, de avanços e de recuos: pura ficção, miragem, sophisma! (BRASIL, 1918, p. 417).

Para ele, a obrigatoriedade do ensino seria uma forma eficaz de vencer a ignorância. No entanto, Graciano Neves era contrário a ela, por ser partidário do ensino livre e da liberdade profissional, afirmando que a obrigatoriedade forçava os alunos a se formarem sem vocação, constituindo um proletariado intelectual (BRASIL, 1918).

O ensino obrigatorio é aquelle que estabelece, como um dogma, que ninguem pôde espontaneamente estudar; é, pouco mais ou menos, na esphera pedagogica, aquillo que em religião é o dogma catholico da macula original que so pode ser lavada pela graça de Deus. Neste caso a graça é a do Estado [...] (BRASIL, 1918, p. 443).

Para o deputado Passos de Miranda, as condições precárias do Brasil em matéria de ensino tornavam necessários os estímulos à iniciativa privada, que deveria caminhar, defendia, ao lado do ensino oficial.

Ha tres conceitos em que se dividem as opiniões e os publicistas ácerca das funcções do Estado no tocante ao ensino: o conceito de um Estado professor unico, impondo idéas e systemas, repudiado por completo, em nossos dias; o conceito do ensino livre sem ingerencia alguma do Estado, que é o ideal pedagogico, mas de impossivel acceitação no Brasil, attentas as condições menos seguras do nosso meio social e de nossa raça; e o conceito do ensino livre ao lado do ensino official, que é, por emquanto, o que devemos adoptar, sem prejuizo da nação e da liberdade (BRASIL, 1918, p. 485).

Assim, em meio a divergências e contradições, os parlamentares envolvidos deram continuidade às discussões em relação ao papel do Estado no desenvolvimento e difusão do ensino primário, bem como em relação ao ensino secundário e superior, não enfatizados neste trabalho. Convém mencionar que, ao fim do período analisado, alguns integrantes da Comissão abdicaram do cargo e outros passaram a se ausentar das sessões, o que enfraqueceu o projeto e dificultou as votações das emendas. Os deputados sentiram-se fatigados com os intermináveis discursos que não encaminhavam a um possível acordo; ao contrário, apenas faziam aumentar as divergências entre os políticos. Dessa forma, em meio a tantos conflitos, o projeto chegou a ser considerado "[...] engeitado, abandonado, uma verdadeira salada de fructas" (BRASIL, 1918, p. 548).

Sua redação final foi aprovada em junho de 1908. A Comissão de Instrução emitiu parecer e ofereceu algumas emendas. No entanto, o projeto Tavares Lyra foi arquivado pela Comissão de Finanças dois anos depois, de maneira que seu conteúdo não pôde, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento do ensino público nos primeiros anos da República, nem tampouco possibilitar a difusão do nosso precário ensino primário.

Considerações finais

A análise do projeto Tavares Lyra possibilita o levantamento de algumas questões relevantes. Como e quando a educação escolar começa a ser considerada elemento imprescindível para o desenvolvimento de uma nação? Por que motivo a instrução popular, em especial a instrução primária, passa a ser objeto de estudo de políticos e intelectuais de uma época? Por que razão os projetos que viabilizam uma reforma considerada urgente e necessária não chegam à concretização de fato? Que motivações tiveram os envolvidos nas discussões para que não conseguissem entrar em um consenso, já que concordavam com a necessidade de se reformar o ensino público?

A própria realidade brasileira da época encaminha as respostas. Enquanto os países emergentes investiam em educação primária, preparando o povo para o trabalho e o amor à pátria e, como resultado, obtinham o desenvolvimento necessário para disputar no mercado e a devida proteção de seu território, o Brasil contava com uma massa de analfabetos e imigrantes despreparados para o emprego no comércio e nas indústrias e para a luta em defesa da nação onde viviam. Era necessário seguir o exemplo europeu e americano para não sucumbir diante das exigências próprias daquele período.

Nesse contexto, o Brasil obrigou-se a instruir a população para que esta pudesse exercer seu direito de voto, como ocorria em qualquer República democrática, embora se saiba que o coronelismo ainda predominou por aqui durante algum tempo, possibilitando o chamado "voto de cabresto". No entanto, a educação começava a ser analisada pelos estudiosos da época, no intuito de viabilizar uma reforma capaz de alavancar o desenvolvimento do país.

Assim como o projeto Tavares Lyra, muitos outros não chegaram à concretização, talvez pelo fato de que a reforma do ensino, apesar de representar uma necessidade social para o Brasil naquele momento, não se constituía em uma questão de segurança nacional, como acontecera em países como a Inglaterra, que já vivenciara sua primeira crise capitalista e precisava acalmar os ânimos das classes populares por meio de algumas concessões, das quais a escola pública fazia parte.

Como já citado, muitas correntes de pensamento chegaram ao Brasil neste período de transição, levando os homens a discordarem sobre os mais variados assuntos. Os parlamentares, como homens de sua época, também sofreram a influência de todos esses fatores, o que foi possível observar mediante a análise dos documentos.

Todos esses elementos somados auxiliam na compreensão desse conflituoso momento histórico. Se a instrução primária não foi reformada e difundida, certamente, passou a ser encarada sob um novo prisma pelos governantes brasileiros a partir de então. Acredita-se que, nesse sentido, o projeto Tavares Lyra contribuiu para que o ensino público recebesse maior atenção e se tornasse objeto de estudo de alguns homens da época.

Bibliografia

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1971.

BRASIL. Congresso. **Documentos parlamentares. Instrução pública**. v. 2. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1918.

FAUSTO, Boris (Org.). Expansão do café e política cafeeira. In: **História da civilização brasileira**. Tomo III, O Brasil republicano, São Paulo: 1977. p. 194-248.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

_____. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.65-83.

_____. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate - A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In:STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e memórias da educação no Brasil**. V. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.91- 103.

_____; SCHELBAUER, A. A instrução pública nos documentos parlamentares: fontes para a História da Educação brasileira (1891-1928). **Revista HISTEDBR On Line**. Campinas, SP: Faculdade de Educação. N. 10, p. 01-15, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 1ª Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 1976.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira - 500 anos de história**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX**. Campinas: Unicamp, 2000. (Trabalho apresentado no III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação em Coimbra - digitado).

_____. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In:SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. ... - ...

SCHELBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. 1997. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1997.

SILVA, Sérgio. **A expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

BRASIL. **Augusto Tavares de Lyra**. Disponível em : <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/ministros/rep017.asp>>. Acesso em: 24 abr. 2007.

Notas:

iAugusto Tavares de Lyra nasceu em 25 de dezembro de 1872 em Macaíba (RN) e morreu em 22 de fevereiro de 1958 no Rio de Janeiro (Distrito Federal). Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife em 1892 e tornou-se Doutor em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, em 1915. Além de advogado, foi jornalista, redator, político, professor de História Geral e do Brasil entre 1892 e 1897, professor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro entre 1915 e 1920, professor de Direito Administrativo na Universidade do Brasil até 1937, presidente do Estado do Rio Grande do Norte entre 1904 e 1906, exerceu os cargos de Ministro da Justiça e Negócios Interiores entre 1906 e 1909 e da Viação e Obras Públicas em 1914. Ocupou interinamente a pasta da Fazenda no primeiro período ante o impedimento de Pandiá Calógeras que fora à Argentina e, no segundo período, em substituição a Antônio Carlos Ribeiro de Andrada que se exonerou do cargo. Senador entre 1910 e 1914. Em 1918, abandonou a política e aceitou o cargo de Ministro do Tribunal de Contas da União entre 1919 e 1940, do qual foi seu Presidente de 1938 a 1940; 1º Relator das contas do Presidente da República (sessão de 30 de abril de 1935); Vice-Presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; Sócio fundador da Sociedade Brasileira de

Direito Internacional; Sócio efetivo da Sociedade Nacional de Geografia; Membro efetivo da Academia Portuguesa de História; Sócio fundador do Instituto Histórico do Rio Grande do Norte; Membro dos Institutos Históricos do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Sergipe (BRASIL, 2007).

iiAs citações do "Projeto Tavares Lyra" mantêm a gramática original de 1918.

iiiO positivismo teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas pelo seu cientificismo, isto é, enquanto proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso, como pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum. Outra tendência foi o industrialismo cosmopolita, do qual são exemplares as ações de Rui Barbosa no Ministério da Fazenda e a de Benjamin Constant no Ministério da Educação, os quais, já nos anos 1890-1891, promoveram iniciativas econômicas e educacionais de interesse dos industriais, desviando a ênfase na agricultura. Como interlocutor dessas tendências, permanece o ruralismo, ideologia que colocava a idéia da vida campesina como o ambiente ideal para a formação de homens perfeitos, porque apresentado como "natural", levando a sociedade ao dever de prestigiar todas as iniciativas de interesse dos cafeicultores (HILSDORF, 2006).

Artigo recebido em: 09/11/2008

Aprovado para publicação em: 29/12/2008