

## A LEI BRASILEIRA DE ENSINO RIVADÁVIA CORRÊA (1911): PARADOXO DE UM CERTO LIBERALISMO<sup>1</sup>

Marlos Bessa Mendes da Rocha\*

**RESUMO:** A lei Rivadávia é uma lei educacional emblemática. A historiografia educacional brasileira costuma tratá-la ou como excrescência de curta duração, pois somente prevaleceu até 1915, ou ainda como legítima expressão de um Estado republicano liberal *tout court*, sem necessidade de novas indagações, já que a natureza do Estado está dada. No entanto, ela é culminância de um processo histórico que tem o seu início de formulação na penúltima década do Império. Ali começa a se cogitar do “livre ensino” que, entre nós, assumiu o caráter de livre oferta de ensino. Pode-se dizer que a lei Rivadávia é a última expressão de uma “visão de mundo” que veio se estruturando naquelas duas décadas finais do Império. Ora, a prevalência de tal entendimento na República é justamente o registro de um entrave na constituição do moderno direito à educação, pois este requer um Estado propositor e garantidor. Assim, a lei Rivadávia é a expressão, entre as regulamentações de ensino, de um paradoxo: ela exacerba um liberalismo do “livre ensino” que justamente dificulta o surgimento histórico do direito social à educação em sentido moderno.

**Palavras-chave:** Lei Rivadávia Corrêa; “Livre-ensino”; Direito Social à Educação.

### BRAZILIAN EDUCATIONAL LAW ‘RIVADAVIA CORREA’ (1911): THE PARADOX OF LIBERALISM

**ABSTRACT:** ‘Rivadavia’ educational law is emblematic. Brazilian educational historiography often refers to it as a short-term excrescence, since it prevailed until 1915, or yet, as a legitimate expression of a merely liberal republican State, with no need for further quest once the nature of the State has been given. However, it is the apogee of a historical process that has its conceptual beginnings in the second last decade of the Empire. “Liberal teaching” is then first conceived, which gained status among us as liberal educational offer. It is assertive to say that ‘Rivadavia’ law is the last expression of a “world view” which was developing in those two last decades of the Empire. The prevalence of such understanding in the Republic is precisely the indicator of a constitutional restraint to the modern right to education, for it requires a propositional and covenantor State. Thus, ‘Rivadavia’ law is a paradoxical expression among teaching regulations: it exacerbates a liberalism of “lenient teaching” that hinders the historical appearance of the social right to education in a modern sense.

**Keywords:** ‘Rivadavia Correa’ Law, “Liberal Teaching”, Social Right to Education.

\*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Coordenador do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE) e do Grupo de Pesquisa em História da Educação (GPHE) ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marlosbessa@ig.com.br

O argumento do trabalho é situar historicamente a lei Rivadávia Corrêa de 1911, destacando o sentido de sua temporalidade. Esta lei vem a lume precisamente numa época de transição, em que a velha herança educacional do final do Império, mais precisamente decorrente da “visão de mundo” configurada pelo decreto-lei Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), começa a ser superada, ainda que de forma regionalmente diferenciada. A política pública educacional mineira quese expressa na dédada de 1910 traz revelações desse novo tempo histórico<sup>2</sup>.

O tempo novo na política de educação da nação é expressão de uma transformação do direito público de educação, correspondendo a uma atualização à modernidade do mundo: de razão de Estado a educação transforma-se em direito social dos indivíduos. Alguns traços vão se tornar definitivos na política pública<sup>3</sup>. Esses traços são antes de tudo: 1) o definitivo compromisso do Estado com a expansão do ensino primário, não mais tomando as iniciativas da sociedade como eixo do “horizonte de expectativa” do futuro da educação no país<sup>4</sup>; 2) conseqüentemente, a questão da obrigatoriedade escolar se transforma, não mais fundada numa ideia de contraposição do Estado a uma “incúria” da sociedade, mas agora fundado num dever do Estado para com o direito do seu povo; 3) como se trata de um direito do povo, a preocupação agora já não pode ser de simples expansão da escolarização, mas da abrangência da escola a todas as crianças em certa faixa de idade obrigatória; 4) finalmente, a exigência de cumprimento pelo Estado daquele dever público através da fixação constitucional de verbas que possibilitem tal compromisso.

Procuramos demonstrar que isso ocorre em Minas num certo contraponto com São Paulo, pois o impulso publicista de São Paulo dos primórdios da República teria sido tolhido pelos movimentos cívico-nacionalistas da década de 1910 que desfocariam do Estado a iniciativa do ensino, buscando abarcar toda a sociedade naquele esforço. Decorre dessa política civilista a retirada do compromisso público com o ensino primário regular, deslocando-o para as grandes campanhas de alfabetização. Abdica-se assim de uma política estruturante do ensino primário público. Somente no início da década de 1920, com a reforma Sampaio Dória, São Paulo ingressaria num compromisso com a expansão pública do ensino primário, ainda que alterando o critério da abrangência escolar<sup>5</sup>.

A lei Rivadávia Corrêa dar-se-ia, portanto, segundo nossa interpretação, justamente nessa fase de transição histórica, na qual uma herança do final do Império, que tem na sociedade o horizonte de expectativa da iniciativa educacional, começa a se transformar, de forma ainda diferenciada pelos estados do país, em derradeiro compromisso do Estado com o ensino primário. Há que se explicar, então, o porquê da revivência em 1911 da velha matriz do final do Império, já que se afirma que ela está em fase de esgotamento. A demonstração remete aos “espaços de experiência”, na terminologia de Koselleck, que se colocaram como motivadores da nova lei de ensino. O argumento que vigorou à época foi o da desmoralização da política de “equiparação” de instituições escolares privadas em relação às instituições públicas reconhecidas. Porém, a lei Rivadávia levou ao paroxismo a tendência do livre-ensino advinda do Império, pois contrariou a tradição de existência de um ensino oficial que tanto o Império como a República haviam mantido. Em nome de uma modernidade pretendida, que apontaria para a iniciativa e autonomia da sociedade em matéria de ensino, como fora também a inspiração do decreto Leôncio de Carvalho lá no Império, rompe-se com toda e qualquer regulamentação pública do ensino no nível secundário, chamado pela lei de fundamental, e superior. Porque trata desses níveis de ensino, constitui-se como lei federal, pois a tradição do Ato Adicional de 1834, de relegar o ensino primário às regiões (províncias ou estados), continua vigorante na república.

O grau de conflito que se estabelece na sociedade com o fim de toda regulamentação pública do ensino, inclusive com a suspensão de todos os diplomas profissionais, sujeitando à pura e simples escolha pela sociedade do profissional que lhe convém – na exacerbação de um doutrinário positivista que já não tem o mesmo apelo político e intelectual do início da República – resulta numa vigência da lei relativamente curta. Antes de completar 4 anos em vigor ela é substituída por outra, a Maximiliano (BRASIL, 1915), que restabelece o sistema oficial de ensino. Não obstante, há dimensões da lei anterior que são mantidas, justamente aquelas que apontam para uma certa autonomia de gestão das instituições públicas de ensino.

A nossa conclusão é a de que a lei Rivadávia, exatamente por trazer um traço forte da matriz de livre-ensino advinda do final do Império, herdado pela República, não foi capaz de acompanhar o novo

tempo que apontava para a constituição do direito público da educação como direito dos indivíduos, no sentido mais pleno de um liberalismo renovado que incorpora a ação do Estado na educação. No entanto, ela não deixou de abrir caminhos para o futuro republicano da educação ao caminhar no sentido de uma maior autonomia da gestão pública, ao invés de um Estado estritamente centralizador. Este último aspecto se configurará na década de 1930 como uma das propostas dos pioneiros ou renovadores da educação.

O estudo tem sua justificativa frente a uma historiografia que somente tratou da referida lei de forma *en passant*, sempre a considerando anomalia de curta duração, por conta da severidade da desregulamentação ocorrida. De fato, a lei contraria uma tradição advinda do Império, fortemente regulamentadora e centralizadora, pelo menos nas instituições oficiais, mesmo em tempos de *livre-ensino*. Não obstante, em nosso argumento, a lei é traço indiciário significativo do esgotamento de um tempo histórico, o do *livre-ensino*, advindo da fase final do Império, sua última década, se tomarmos o decreto-lei Leôncio de Carvalho como marco de referência desse tempo, que a rigor já vem se constituindo pelo menos uma década antes<sup>6</sup>. Mas a lei Rivadávia é também apontamento de um novo tempo, como se disse acima, e será mais desenvolvido ao final. Outro argumento que desqualifica a reflexão historiográfica sobre essa lei é o considerando geral, sobre esse período histórico da Primeira República, como todo ele perpassado por um Estado liberal *tout court*, portanto, sem exigências de maior indagação sobre a natureza deste Estado e dos tempos históricos que o perpassam. Ou, nas vertentes historiográficas do pensamento pedagógico, como tempo da influência positivista na educação, advinda do início da República, sem maior indagação sobre a persistência desse padrão de influência ao tempo; ou, em outra versão, como simples influência ideológica descolada da realidade, como nos diz Azevedo (1958). Vale também assinalar um velho vício metodológico na historiografia da educação, ainda muito vigente, que é a desconsideração do fio condutor da narrativa historiográfica no interior da própria história da educação, agregando a partir dele as demais determinações sociais e políticas, como campos que delimitam as possibilidades da experiência histórica educacional<sup>7</sup>.

## A EDUCAÇÃO COMO RAZÃO DE ESTADO

O direito à educação como direito social do indivíduo é uma constituição histórica que entre nós brasileiros somente começou a se esboçar a partir de meados da terceira década republicana, com o esgotamento histórico da velha matriz do livre-ensino. Em sentido jurídico-formal, a primeira expressão dessa realização histórica dá-se com a Constituição de 1934. A rigor, estamos correndo atrás de uma plena realização histórica daquele direito até os dias de hoje, embora se possa tomar a última Constituição (1988), e a lei de diretrizes que dela se originou (1996), como as realizações jurídicas mais acabadas que tivemos do referido direito, o que bem revela a temporalidade histórica que vivemos.

O trabalho que aqui apresentamos é uma narrativa que busca fundamentar a interpretação acima. Não obstante a pretensão interpretativa abrangente, teremos que recortar a nossa demonstração a um tempo primeiro, o do esgotamento de uma matriz e transição para outra, focado no tema precípuo deste texto que é a lei orgânica de ensino Rivadávia Corrêa de 1911. A educação como direito social moderno ou contemporâneo, como direito do cidadão ou do futuro cidadão, não mais como razão de Estado, registra uma nova temporalidade histórica<sup>8</sup>. Como tal, vem acompanhado de alguns requisitos que demarcam o novo tempo. A preocupação pública com a abrangência pela instituição escolar de crianças em certa faixa de idade é uma dessas marcas. O comprometimento definitivo do Estado com o oferecimento da educação em certo nível considerado básico ou fundamental também é um registro do novo tempo. A sustentação orçamentária, constitucionalmente estabelecida, para garantir a oferta pública, configura, por fim, as exigências fundamentais da educação como direito social dos indivíduos. A categorização dessas características como traços de um tempo novo somente se justifica dentro de uma narrativa que estabeleça as distinções de dois momentos históricos que se sucedem, e cuja sequência fundamente as transformações no *horizonte de expectativa* daquela configuração histórica<sup>9</sup>.

No entanto, a questão da educação expandida às classes populares esteve colocada na constituição histórica dos Estados modernos nos sécs. XVIII e XIX no Ocidente europeu muito antes de adquirir aquelas características. No contexto brasileiro, um marco primeiro da oferta pública de ensino regular coloca-se já no nascimento da nação independente.

A definição constitucional de gratuidade do ensino elementar, expressa pela nossa primeira constituição (1824), pode ser tomada como registro da preocupação pública com o tema. A primeira lei de educação (1827), exigindo a criação de escolas elementares em todas as cidades, vilas e locais mais populosos, registra a mesma coisa: a pretensão das elites políticas, que tiveram à frente do processo de emancipação, de construção de um Estado no sentido moderno, no qual a formação de uma sociedade civil é parte integrante deste Estado. O discurso político de inúmeros estadistas do Império, em diferentes fases históricas, desde Bernardo Pereira de Vasconcelos nos primórdios da nação independente, expressa ele também a ideia de que a educação dos povos é um elemento crucial para a formação da nação pretendida. Sabe-se hoje, pela narrativa histórica realizada por uma historiografia brasileira mais contemporânea, o quanto foi socialmente relevante a definição constitucional de direito civil estabelecida pela Constituição de 1824<sup>10</sup>. Esses argumentos equivalem a dizer que o regime imperial, a despeito de suas profundas desigualdades, de seu caráter patriarcal e escravista, constituiu uma *res-pública*.

A educação entra, então, nesse cenário pós-independência não como direito dos indivíduos, como contemporaneamente o definimos, mas como razão de Estado, qual seja de um Estado que se pretende moderno, representativo do povo que o constitui e como Estado de direito. Este projeto das elites brasileiras que estiveram à frente do processo constitutivo do Estado e da nação não pode ser ignorado. Ele expressa o *horizonte de expectativa* que qualifica as ações políticas das elites governantes, especialmente dos estadistas do Império, vale dizer, daqueles governantes sintonizados com o projeto de construção da nação.

## A QUESTÃO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR COMO RAZÃO DE ESTADO

É dessa forma, como razão de Estado, que se pode entender a questão da obrigatoriedade de frequência no ensino elementar para a população livre no Império. A obrigatoriedade da frequência escolar expressou-se em leis provinciais já no período da Regência, após o Ato Adicional de 1834, que regulamentou a autonomia provincial, criando os poderes legislativos das províncias. Em Minas, a primeira lei provincial de educação data de 1835, e nela já se prevê a obrigatoriedade, até com certo

rigor de punição a pais, tutores e responsáveis que não a cumprissem. Ainda que nos limites da descentralidade promovida pelo Ato Adicional, a nossa primeira “lei comum” de educação é o decreto-lei Couto Ferraz (BRASIL, 1855), relativo ao Município da Corte, com alguns artigos que extrapolam esses limites<sup>11</sup>. No decreto-lei está prevista a obrigatoriedade da frequência escolar, porém sem muito rigor, sequer prevendo a faixa de idade da obrigatoriedade. Como dissemos em outro trabalho, o não rigor da obrigatoriedade neste decreto devia-se à prevalência entre nós nessa época de uma matriz política na qual cabia fundamentalmente ao Estado a oferta do ensino; como se considerava que o alargamento da oferta do Estado era sempre relativo, nunca abarcando o público escolarizável, a questão da obrigatoriedade era sempre frouxamente regulamentada, existindo muitas exceções que a desfiguravam (ROCHA, 2010).

O quadro de exigências da obrigatoriedade muda quando se transforma a matriz política. E a expressão plena da nova matriz dá-se com o decreto-lei Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), também relativo ao município da Corte, porém extensivo em alguns pontos às províncias em geral. A nova matriz inverte a prioridade da oferta de ensino: não mais ao Estado cabe a iniciativa do ensino, que deverá apenas estimular, mas à sociedade. Assim, no novo contexto, a responsabilidade de frequência escolar é da sociedade. Cabe ao Estado cobrá-la mais rigorosamente, pois o vilão agora já não é a incapacidade da oferta pública, mas a *incúria* da população. No imaginário social prevalecente em elites políticas dominantes, que o decreto bem expressava, tratava-se de corresponder ao ideal de sociedades formadas por povos dotados de *self-government*. Cabia ao Estado, através da obrigatoriedade escolar, estimular essa qualidade em seu povo. A mudança de paradigma não era mero processo de imitação inadequada de ideias de alhures, como denunciou Rui Barbosa em seus *Pareceres*, mas uma reação ao profundo desgaste de um longo período histórico de centralidade monárquica que acabou por confundir as dificuldades de ampliação do ensino público com incapacidade da esfera pública, a despeito da descentralidade do ensino elementar promovida em 1834. Roque Spencer de Barros bem percebeu isso ao pensar as razões do porquê não constituímos universidade ao longo do XIX (BARROS, 1986).

O que se trata de destacar aqui é que, tanto numa matriz como na outra (Couto Ferraz ou Leôncio de Carvalho), a obrigatoriedade da frequência

escolar é marcada por uma temporalidade que a faz comprometida com a razão de Estado. Na primeira matriz, a determinação pelo Estado é um tanto óbvia por conta do projeto de nação independente que aqui se pretendeu construir, qual seja uma nação em sentido moderno, constituída por uma sociedade civil. A educação entra como exigência de formação desta. Os argumentos dos estadistas do Império que a defendem enveredam tanto por exigências civilizatórias gerais, como o estadista mineiro acima referido, Bernardo Pereira de Vasconcelos, quanto por necessidades do próprio processo político-representativo<sup>12</sup>. Se sociedade civil e sociedade política não se confundiam em nossa Constituição primeira, esta última dali saía. O vínculo entre educação e representação política é comum nos discursos de importantes líderes dos partidos conservador e liberal, especialmente nas discussões da Assembleia Geral relativas aos projetos de reforma da educação. Nossa interpretação leva a sério tais referências, não as tomando como mero formalismo jurídico, pois elas apontam para o projeto de nação a construir. A obrigatoriedade escolar nasce do projeto pretendido. Mas como, nessa matriz, fundada no decreto-lei Couto Ferraz, a oferta de ensino é fundamentalmente pública, a obrigatoriedade não é tão exigente, pois depende daquela ampliação. E a pretensão dessa ampliação não será nunca de abrangência do público em idade escolar, pois será sempre relativa às possibilidades do Estado, da mesma forma como é relativa a representação política, não pretendendo a todas abarcar.

Na matriz político-educacional que se seguiu, a do decreto-lei Leôncio de Carvalho, o argumento da relevância da educação para a representação política perde substância. Torna-se agora um argumento social: “a educação diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias.” (MOACYR, 1937, p. 183). Mudou o projeto de nação? A educação já não é relevante para a formação da representação política? A nossa hipótese é que se altera uma importante tradição do Império, consolidada desde o período da “Maioridade”, qual seja a de buscar ajustar a legislação para melhor se adequar às circunstâncias nacionais. A alteração, promovida nessa fase final do Império, atribui ao povo que aqui se tem os males da nação, já não mais às instituições que aqui se constituíram<sup>13</sup>.



Para o que aqui nos interessa, cabe apenas ressaltar que se trata ainda de uma razão de Estado na definição da obrigatoriedade escolar, agora justificada como razão de garantia da ordem civilizatória e pública, ameaçada pelas irrupções populares e pelas situações de miséria. Isso, enfim, define traços de uma temporalidade histórica na configuração da educação que então se tem.

## **A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR NA REPÚBLICA E O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO MINEIRO**

A República que advém não altera esse tempo histórico advindo do Império, a despeito dos seus arroubos declaratórios de uma nova escola para uma nova ordem. Nossa hipótese é a de que o ideário prevalecente na última década do Império trouxe profundas influências na política educacional republicana. As discussões sobre educação na Constituinte de 1891, como bem esclareceu Carlos Jamil Cury (CURY, 2001), são bem expressivas de uma continuidade valorativa de ênfase na iniciativa da sociedade em detrimento do papel do Estado na matéria educacional. A exacerbação, em nome do federalismo, da autonomia dos estados no ensino elementar, abdicando-se de qualquer regulamentação nacional da obrigatoriedade e gratuidade, é outra expressão da continuidade da velha tradição descentralizante em matéria educacional advinda do Ato Adicional de 1834. À “incúria” de pais e tutores no argumento do final Império, a República transformou em “insuficiência cívica” do nosso povo ao compreender o indivíduo como um ser genérico, universal, desvinculado de qualquer meio social, dotado de uma “virtus” que deve conduzi-lo, como ficou claro nas discussões sobre obrigatoriedade escolar na Constituinte de 1891, como nos esclarece Cury (2001). Tornar-se cidadão é um esforço pessoal. É essa ideia abstrata de indivíduo, fruto de uma concepção de cultura civilizatória universal, que nos faz comparáveis a outros povos, da qual saímos devedores pela carência. Junta-se neste passo o argumento doutrinário universalista com o considerando de nossa especificidade enquanto povo não dotado de virtude cívica. Seja pelo argumento doutrinário, seja pela razão federativa de relegar a questão aos estados, a obrigatoriedade escolar não foi votada na Constituinte de 1891, como bem destaca aquele autor.

A reforma do ensino mineira de 1906, realizada por João Pinheiro, que criou os grupos escolares neste estado da federação, é bom exemplo de como a questão da obrigatoriedade foi encarada nas primeiras décadas republicanas. Já no preâmbulo da nova lei, deixa-se clara a irrelevância de qualquer definição de obrigatoriedade, sob o argumento de que o orçamento público estadual para atender crianças em faixa de idade escolarizável é absolutamente insuficiente. Como se argumenta naquele documento, a obrigatoriedade tornar-se-ia meramente uma formalidade, como ocorreu em outros períodos históricos; portanto, abre-se mão dela (ROCHA, 2009). Por paradoxal que pareça, eximir-se da obrigatoriedade, sob o argumento de que a verba pública destinada ao ensino não comporta todas as crianças em idade escolar, já revela que, em meados dessa segunda década republicana, em Minas, há um novo paradigma de obrigatoriedade despontando. Já não se trata de simples preocupação com a ampliação das matrículas, como vigorou no Império, mas de alguma forma a questão da abrangência da escolaridade de crianças em idade própria ali já se fazia presente, ainda que pelo contraponto.

De fato, após a lei de 1906, não demorou a se colocar uma nova regulamentação da instrução no Estado de Minas (MINAS GERAIS, 1906). Em 1911, reintroduziu-se a obrigatoriedade do ensino elementar. Destaca-se que se segue ao novo regulamento o decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, que sistematiza a organização de Caixas Escolares nos municípios mineiros. Na compreensão do implementador do decreto, e seu possível idealizador, o Secretário do Interior do governo Bueno Brandão, Delphim Moreira, as caixas escolares são o complemento necessário da obrigatoriedade escolar<sup>14</sup>. Portanto, não apenas se formula a obrigatoriedade escolar, como também se buscam meios para a sua implementação. Isso parece apontar para uma nova temporalidade histórica. A busca pela abrangência de crianças em idade escolar vem acompanhada pela iniciativa de expansão da rede escolar basicamente pública, não mais se fundando na expectativa de alargamento da rede pela via da iniciativa da sociedade, como na matriz do livre ensino advinda das duas últimas décadas do Império.

As novas políticas de enfrentamento da escolarização, quais sejam a retomada da obrigatoriedade com preocupação de abrangência das crianças em idade escolarizável e a criação de meios públicos (com colaboração social) como as caixas escolares, para a viabilização da abrangência e a iniciativa

de escolarização regular, fundada em recursos basicamente públicos, não deixam de produzir os seus efeitos na compreensão do direito à educação. O discurso de Delphim Moreira na abertura do II Congresso de Instrução Primária e Secundária, que se realizou em Belo Horizonte em outubro de 1912 (CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 1912), é expressivo de uma nova configuração que já está assumindo esse direito no estado mineiro. Alguns traços do discurso identificam a expressão não apenas do que especifica a proposta mineira de educação, bem como o novo momento histórico que se vive nesta área de política pública.

A democracia, senhores, tem exigências salutareis; em matéria de ensino ela não se contenta só com a guerra ao *analfabetismo boçal*, que mais alguma coisa além disso, ela exige a luta contra o semianalfabetismo pelo desenvolvimento do *ensino fundamental, secundário e profissional*. (Vocabulário atualizado, destaques do original)<sup>15</sup>.

Assinale-se que destacar no ensino elementar a educação para além da alfabetização já caracteriza um deslocamento do que predomina, p.ex., na proposta paulista, ainda muito centrada em campanhas cívico-nacionalistas simplesmente alfabetizadoras. Mas o discurso de Delphim Moreira vai além, indicando a consciência de que se vive um novo tempo:

Devo dizer-vos, com sinceridade, que não estamos hoje senão no começo de uma grande campanha e diante da obra apenas esboçada em alguns Estados da Federação se antepõem grandes barreiras, enormes obstáculos, que devem ser vencidos pela cooperação espontânea de todos os homens públicos, particulares e associações. Só assim a República Brasileira, que já deve ter a consciência de si mesma, porque já entrou na idade viril (*21 anos de República, obs. nossa*), e sabe o que quer a respeito do ensino público, poderá concluir a sua missão civilizadora e educadora pela construção parcelada deste vasto edifício da instrução pública do qual é pedra angular a *escola primária*. (Vocabulário atualizado, destaque do original)<sup>16</sup>.

Em seguida, ainda no mesmo discurso, o secretário do Interior Delphim Moreira expressa o caráter dessa nova educação proposta:

Antes a instrução era privilégio e hoje todos proclamam que é *bem comum*, ao qual devem aspirar todas as classes da sociedade nova. Por isso vemos, com

satisfação, esse despertar solene de consciências esclarecidas, em torno deste pavilhão. (Vocabulário atualizado, destaque do original, Idem, p. 163).

Por fim, a consciência revelada da transformação do direito público:

A instrução pública, organizada ou pelo menos em formação, é obra salutar, é criação inestimável do *moderno estado de cultura humana*, que os publicistas cognominam – *estado jurídico*, em que o espírito da *liberdade* e da independência, depois das formidáveis lutas organizadoras e presidido pelas sábias regras do *direito moderno*, conseguiu garantir aos povos cultos uma *paix relativa*, dando tempo a que cuidem destas salutares *cogitações morais*. (Vocabulário atualizado, destaques do original, Ibidem).

Ainda que no contexto geral do discurso esta última parte apareça como referência de uma história mais universal, situando o tempo da modernidade, parece-nos que ela tem um recado preciso ao nosso contexto, pois se trata de adentrar o país na modernidade pretendida. O relevante que aqui destacamos não é propriamente a especificidade da proposta mineira de educação, já bem percebida por outros autores (ARAÚJO, 2006; GONÇALVES, 2009), mas a nova temporalidade histórica apontada pela proposta mineira. O que torna o sentido dessa proposição de política de educação mineira algo mais universal à nação brasileira é precisamente o fato de revelar um novo *horizonte de expectativa*, qual seja o de uma educação já não simplesmente elementar, mas primária, de oferta pública regular, com preocupação de abrangência da idade escolarizável, de caráter comum, extensivo a todas as classes, já revelando uma transformação do direito público à educação – não mais uma razão de Estado, mas um direito dos indivíduos.

## O ESGOTAMENTO DE UMA MATRIZ: A REFORMA DO ENSINO PROMOVIDA PELO DECRETO RIVADÁVIA CORRÊA (BRASIL, 1911)

A finalidade da exposição da proposta mineira de educação primária do início da terceira década republicana é a de situar o contraste existente no contexto nacional, no qual aparece a reforma Rivadávia, e assim melhor situar a referida lei. Embora esta reforma não trate do ensino primário ou elementar, mas apenas do então chamado “ensino fundamental”, querendo

se referir ao secundário, e do superior, em que se situam as instituições públicas federais, a nova matriz do ensino mineira de alguma forma aponta para uma época de transformação da educação, com aquelas características assinaladas, que trazem implicações também em outras esferas de ensino, especialmente do ensino normal, do ensino secundário e do profissional. O vínculo de concepção entre esses níveis de ensino pode ser percebido numa exegese das teses apresentadas no referido II Congresso de Instrução, pois este congresso, diferentemente do de São Paulo no ano anterior, tratou dos níveis primário e secundário. Ali autores de teses que se afinam com a reforma mineira no ensino primário fazem propostas de reforma do ensino médio, secundário, normal e profissional, que caminham em sentido preciso. No que diz respeito ao ensino secundário, p.ex., propõem o fim dos exames parcelados para o acesso às séries deste nível de ensino, entendendo que este ensino tem finalidade pedagógica em si mesmo, não meramente propedêutica ao acesso ao terceiro grau. No ensino normal, são adeptos de uma formação mais consistente do professor, que não se limite ao domínio dos estritos conteúdos do ensino primário. Quanto ao ensino profissional em geral, não o compreendem como estritamente vinculado às massas populares, mas como ensino que deve se especializar, mantendo inclusive elos com o ensino secundário. Todas essas características estão apresentadas nas teses do referido congresso.

Enfim, percebe-se uma certa coerência entre as teses afinadas com a reforma mineira do ensino primário e as demais proposições de reforma dos outros níveis nos sentidos apontados acima. Naturalmente que só um trabalho específico de análise sobre o II Congresso de Instrução Primária e Secundária poderia levar a uma demonstração da nossa afirmativa de vínculo entre as proposições de reforma dos diferentes níveis de ensino, que aqui estamos apenas supondo. Esse conjunto coerente de proposições, juntamente com as teses contrapontuais daqueles que se opõem, configuraria, seguindo nossa hipótese, uma temporalidade histórica na educação que bem define o período de nossa história em que se está formulando a reforma Rivadávia Corrêa, qual seja o período de transição em que começa a se formular no país, de forma regionalmente diferenciada, uma transformação do direito público à educação, agora se constituindo como direito de todos os indivíduos da nação, ou seja, como direito social da cidadania, que a

República, herdeira que foi da matriz do final do Império – a da reforma Leôncio de Carvalho – tardou a estabelecer.

A reforma Rivadávia, no entanto, é fruto das “experiências vitais” que a provocam, usando um conceito de Dilthey<sup>17</sup>. Antes de evocar que experiências são essas, tratemos de revelar do que ela trata fundamentalmente.

Os seus dois primeiros artigos já definem inteiramente o seu caráter:

- Art. 1º. A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilégio de qualquer espécie; e
- Art. 2º. Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão de agora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo<sup>18</sup>. (Vocabulário atualizado).

Definir que os institutos públicos, de ensino superior e de ensino fundamental (Colégio Pedro II), não gozarão de qualquer privilégio significa dizer simplesmente que eles já não são mais referências para as demais escolas existentes, sejam públicas ou privadas. Suprimem-se os seus diplomas, substituídos por meros certificados. Todo o arcabouço educacional para esses níveis de ensino, fundado em escolas oficiais, que se criou ao longo do Império, continuado até então pela República, simplesmente desaba com o novo decreto. Essas escolas públicas agora passarão ao estatuto de escolas subsidiadas pelo poder público, podendo ter ampla autonomia de gestão administrativa e pedagógica, inclusive financeira no que diz respeito às verbas que não saem do tesouro nacional. A sua subordinação dá-se em última instância a um Conselho Superior de Ensino, criado pelo decreto, formado pelos diretores das seis (6) escolas públicas federais (medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, direito de S. Paulo e Pernambuco, politécnica do Rio de Janeiro e Colégio Pedro II) e por um docente de cada estabelecimento citado. O governo continua a cobrir os gastos salariais dos antigos mestres, porém os novos professores ficarão ao encargo da autonomia financeira de cada instituição. Os patrimônios públicos dos prédios e equipamentos, constitutivos das instituições, ficam sob a gerência das respectivas escolas, tornando-se elas personalidade jurídica própria. Aceita-se que, para além dos gastos dos antigos professores pelo tesouro nacional, haverá ainda um subsídio público até a completa autonomia financeira da instituição.

Não é pouca coisa a transformação que ocorre. A desoficialização do ensino público, contrariando toda uma tradição advinda do Império, como se disse, resulta também no fim das regulamentações profissionais.

O gaúcho Rivadávia trouxe do Sul a ideologia do positivismo, aplicando-a implacavelmente como nem a República nos seus primórdios assim procedeu, a despeito da prevalência da concepção de ensino livre que viera do final do Império. Não se tratou, no entanto, de um decreto arbitrário. Os Anais do I Congresso de Instrução Secundária, que se realizou na cidade de São Paulo em fevereiro de 1911, pouco antes da emissão do decreto de Rivadávia, que o diga. A tônica do Congresso não foi outra senão “a denúncia do torpe mercantilismo introduzido no ensino pelo regime da equiparação” (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO SECUNDARIA, 1911, p. 16)<sup>19</sup>. Diga-se que nesse congresso também se defenderam inúmeras teses de reorganização do ensino secundário, não sendo aproveitadas pelo decreto por conta da autonomia didática delegada às instituições.

Com o fim dos diplomas e do direito líquido de entrada ao término do curso secundário, chamado de fundamental, nas instituições de 3º grau, o acesso a este agora é feito por concurso na instituição. Pretende-se assim garantir nos candidatos uma substantividade do saber ao invés do formalismo do diploma. A política de equiparação de instituições públicas e privadas provém do Império, que a exerceu com equilíbrio, submetendo as equiparadas a estrito controle. A República exacerbou as autorizações, precarizando a fiscalização. Aí está a raiz da desmoralização de tal política, revelando-se no descontentamento entre professores e na opinião pública com o nível do alunado que chegava às escolas profissionais de 3º grau. O decreto pretendeu cortar o mau pela raiz, acabando com todo e qualquer privilégio das equiparadas, suspendendo simplesmente aquilo que lhes dava sustentação: o ensino oficial. Sem a garantia de um diploma reconhecido o verdadeiro saber teria que se afirmar socialmente. A sociedade saberia assim selecionar e distinguir o bom e o mal profissional. Sequer a certificação de realização de curso de formação seria exigida para o exercício de qualquer profissão.

Mais uma vez, a crença de que os resultados da educação devem se afirmar na sociedade como qualquer outro produto do mercado volta a prevalecer, como fora antes do decreto Couto Ferraz (BRASIL, 1855) e depois do também decreto Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879). Mas em nenhum período anterior chegou-se a total desoficialização do ensino em geral. O ensino livre do último decreto do Império no que diz respeito ao 3º grau pregava a facilitação da concorrência do livre docente com os

professores das instituições oficiais. Porém, não suspendia o direito destas de avaliar os candidatos. Agora simplesmente acaba-se com o ensino oficial, tornando as instituições públicas concorrentes em igualdade de condições de direito a qualquer outra instituição de ensino.

Pode-se avaliar o nível de conflito que o novo decreto de 1911 provocou na sociedade. Os jornais de época são pródigos nas denúncias e resistências. A começar pelas denúncias de direitos adquiridos que foram feridos, pois o decreto em suas disposições transitórias apenas excluía da imediata aplicabilidade alunos já matriculados a partir do segundo ano das escolas de ensino superior. A resistência pretendia estender aos alunos já matriculados no ensino fundamental os privilégios antes existentes. Assim, adiar-se-ia a sua plena realização por muitos anos. Sem dúvida, a relativamente curta vigência do decreto Rivadávia, antes de completar quatro (4) anos, pois é fundamentalmente modificado pelo decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, de Carlos Maximiliano, no governo do mineiro Wenceslau Braz, se deve a essa enorme resistência sofrida.

Não obstante, deve-se destacar aquilo que viemos narrando mais acima, qual seja o contexto histórico de uma época de transição de temporalidade histórica, que já apontava para a superação da velha consigna do livre ensino, vigente desde o último quartel do XIX. O decreto Rivadávia é o último estertor da “visão de mundo”, no dizer de Dilthey, que se configurou institucionalmente com o último decreto de ensino do Império, o Leôncio de Carvalho. Ao radicalizar a matriz que prevaleceu nos primórdios da República, agora num contexto de superação histórica, melhor expresso na esfera do ensino primário, a reforma Rivadávia perde sustentação política. A concepção liberista do ensino, vale dizer, livre-mercadista, simplesmente exacerba um tipo de individualismo que é a negação daquilo que já vem se esboçado na educação brasileira, ainda que diferenciadamente pelos estados, qual seja a educação como direito social dos indivíduos. Isso não deixa de se constituir como um paradoxo, pois a exacerbação da velha matriz do livre ensino, conduzida por ideais liberais, produz na verdade um retardamento do surgimento histórico de consigna fundamental do Estado liberal clássico contemporâneo: a educação como direito dos indivíduos.

A despeito do fracasso do decreto Rivadávia naquilo que lhe é precípua, qual seja o de criar substantividade na educação através de escolhas puramente sociais mercadistas, como se a educação fosse um produto de



mercado, no qual os indivíduos pudessem escolher o melhor produto, não há dúvida de que certos regramentos ali propostos vieram para ficar. O decreto de Maximiliano que o seguiu, embora o alterasse precisamente naquilo que lhe é essencial, a educação como produto de mercado, incorpora dimensões que ali foram propostas. O Conselho Superior de Ensino será mantido, embora já não mais como órgão de deliberação em última instância, mas como “órgão consultivo do Governo e seu auxiliar imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados a estes.” (Art. 28º). Portanto, retoma-se a política de equiparação, porém agora com maior rigor, pois dezessete (17) artigos da nova lei tratam das condições da equiparação, numa evidente demonstração de que não se quer retornar à situação anterior ao decreto Rivadávia. Aos institutos federais de ensino superior ou secundário, manter-se-á a personalidade jurídica criada anteriormente, permitindo que recebam doações e celebrem contratos (Art. 4º). Isso não é pouca coisa, pois o que vigorava antes do decreto Rivadávia era o sujeitamento direto dos institutos aos governos, como órgãos do executivo. A figura jurídica das Congregações como órgão deliberativo de cada instituto também é mantida. Enfim, várias dimensões jurídicas que configuram uma autonomia didática e administrativa, que se não é exatamente a que hoje temos, sem dúvida aproxima-se da contemporaneidade.

A nossa conclusão é a de que o decreto Rivadávia Corrêa aponta ainda para um outro paradoxo: não obstante representar a exacerbação de uma matriz de educação de livre-ensino, advinda do Império, que com este decreto se esgota, não deixou de abrir caminhos para o futuro da política republicana de educação, pois a dimensão da autonomia das instituições escolares não deixou de marcar o tempo da modernidade educacional do país, que começará a se formular mais precisamente nas duas décadas seguintes.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. *Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro* (1906). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BRASIL. Reforma Couto Ferraz. Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854. *Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1855. (Collecção das Leis do Império do Brazil).
- BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879 - Carlos Leôncio de Carvalho. *Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. (Collecção de Leis do Império do Brazil de 1879).
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 06 abr. 1911. Seção 1, p. 3983.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028.
- BARROS, R. S. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: USP; Convívio, 1986.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CARVALHO, M. M. C. *A Escola e a República e outros estudos*. São Francisco: Ed. Universidade São Francisco, 2003.
- CARVALHO, J. M. *A Construção da Ordem*. A elite política imperial. Rio de Janeiro: EdURJ; Relume; Dumará, 1996.
- CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. P. (Orgs.). *Repensando o Brasil do Oitocentos*: Cidadania, Política e Liberdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 2., 1912, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1912.
- CONGRESSO DE INSTRUÇÃO SECUNDARIA, 1., 1911, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tipographia do Diário Oficial, 1911. Relatório.
- CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação*. Rio de Janeiro: P&A, 2001.
- GONÇALVES, I. A. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, T. et al. (Orgs.). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- HEIDEGGER, M. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: Edufes, 2010. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).
- KOSSELLECK, R. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- KOSSELLECK, R. *Crítica e crise*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 1999.

MATTOS, H. Racialização e cidadania no Império do Brasil. CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. (Orgs.). *Repensando o Brasil dos Oitocentos: Cidadania, Política e Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MOACYR, P. *A instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1937. (Coleção Brasiliana, v. 2).

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas. *Imprensa Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 dez. 1906.

NAGLE, J. *A educação na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa. O tempo narrado*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. 3.

ROCHA, M. B. M. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126-200, jan./abr. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100009>

ROCHA, M. B. M. Escolaridade pública em Juiz de Fora e o projeto educacional mineiro na transição Império/República. In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. (Orgs.). *Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009 .

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. (Orgs.). *A Instrução Pública no Brasil: Pelo Conselheiro Doutor José Liberato Barroso 1867*. Pelotas: Seiva, 2005.

VIEIRA, S. L. *Leis de Reforma da Educação no Brasil: Império e República*. Inventário de Legislação. Brasília: INEP, 2008. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte da pesquisa financiada pela FAPEMIG e CNPQ.

<sup>2</sup> A reforma do ensino conhecida como Rivadávia Corrêa refere-se a dois decretos: o de nº 8.659, de 5 de abril de 1911, constituído pela “Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República”; e pelo Decreto nº 8.660, da mesma data, que aprova o “Regulamento para o Colégio Pedro II”. Ver a respeito: Vicira (2008, p. 69)

<sup>3</sup> Trata-se de transformação ocorrida nos Estados modernos do Ocidente em tempos cronológicos distintos, porém correspondendo a uma mesma temporalidade histórica, qual seja a do surgimento dos direitos sociais modernos que requerem a intervenção direta do Estado. Norberto Bobbio refere-se à transformação do antigo direito das “gentes” para o moderno direito dos indivíduos singulares (BOBBIO, 1992, p. 68). Também Koselleck (1999, p. 140) refere-se a essa transformação ocorrida nos Estados europeus na segunda metade do séc. XIX.

<sup>4</sup> Horizonte de expectativa é um conceito de R. Koselleck (KOSELLECK, 2006), definido juntamente com o par “espaço de experiência”, que serão definidos dentro do escopo propriamente dito do trabalho.

<sup>5</sup> A discussão sobre o papel da reforma Sampaio Dória na política pública de educação é tema bastante controverso. A minha compreensão é a de que ela ainda foi marcada fortemente, como bem destaca Marta de Carvalho, pelos compromissos civilistas. Isso se revelaria na redução das séries do ensino primário obrigatório, no critério de abrangência da gratuidade e obrigatoriedade apenas às crianças na idade de 9 e 10 anos, enfim, na prioridade à difusão em detrimento da qualidade. Ver a respeito: Nagle (2001, p. 265-71) e Carvalho (2003, p. 35-38).

<sup>6</sup> Para o desdobramento do argumento histórico sobre a temporalidade histórica da educação no Império, na segunda metade do séc. XIX, ver: Rocha (2010).

<sup>7</sup> Sem a pretensão de esgotar a historiografia educacional sobre a referida lei, ou o período histórico que a contém, que muito diz do tratamento historiográfico a ela dado, ver a respeito: Azevedo (1958, p. 137), Nagle (2001, p. 131-68), Saviani (2008, p. 177-79) e Inácio Filho (2010, p. 238-39).

<sup>8</sup> Tempo histórico é um conceito angular na epistemologia histórica contemporânea. Segundo Ricoeur (2010), ele procura dar conta de um procedimento antigo que perpassa toda construção historiográfica que sempre tem como suposto a tentativa de situar o tempo do acontecimento. Os recursos de medição do tempo universal são variáveis, sempre passando pelo tempo do calendário ou cosmológico e o tempo da sequência de gerações (contemporâneos, sucessores e predecessores). Ricoeur (2010) nos diz que tais recursos de delimitação temporal são sempre conectores entre o tempo vivido e o tempo universal. Assim, o tempo histórico para o autor não é senão o “terceiro tempo”, uma interface entre as duas outras expressões do tempo. Isso requer que a sua delimitação não possa se fazer estritamente pelo calendário, requerendo a exigência de sua configuração político-social, poderíamos dizer, fenomenológica. Ver a respeito: Ricoeur (2010, p. 176-213).

<sup>9</sup> O conceito é de Reinhart Koselleck (KOSELLECK, 2006) que o define juntamente com a categoria de “espaço de experiência”. Trata-se para o autor de duas categorias meta-históricas que indicariam uma condição humana universal “sem a qual a história não seria possível, ou não poderia sequer ser imaginada” (p. 308). A primeira remete ao “passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (p. 309). A segunda é “futuro presente, voltado para o ainda não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (p. 310).

<sup>10</sup> Os trabalhos historiográficos reunidos no livro organizado por Josés Murilo de Carvalho e Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, *Repensando o Brasil do Oitocentos. Cidadania, Política e Liberdade* (CARVALHO; NEVES, 2009), estão de modo geral comprometidos com a perspectiva histórica apontada. Mais especificamente o trabalho de Hebe Mattos (MATTOS, 2009).

<sup>11</sup> Chamamos o decreto Couto Ferraz como nossa primeira “lei comum” de educação numa comparação com a “lei comum” argentina de 1884, pois como esta foi formulada após a resolução política da questão da unidade nacional; portanto, a partir de então as políticas de educação passam a se justificar como formadoras da nação. Esta compreensão histórica opõe-se a uma historiografia muito estabelecida, fundada na obra de José Murilo de Carvalho, *A Construção da Ordem* (CARVALHO, 1996), que entende a preocupação da formação da nação como um projeto fundamentalmente republicano. Diga-se que em

obras mais recentes desse mesmo autor, como *Radicalismo e republicanism*, em obra acima citada (CARVALHO; NEVES, 2009), o critério se vê relativizado.

<sup>12</sup> Ver a respeito do argumento da educação como exigência do processo político-representativo as inúmeras justificações de projetos de lei de educação encaminhados à Assembléia Geral por diversos Ministros dos Negócios do Império, bem assim como dos debates que ali se passam. Em Primitivo Moacyr (MOACYR, 1937), há inúmeras transcrições desses debates. Ver também os argumentos em defesa da educação pública do Conselheiro Liberato Barroso em seu livro de 1867 (TAMBARA, 2005).

<sup>13</sup> Ver a respeito: Rocha (2010, p. 143-44).

<sup>14</sup> Ver a respeito notícia do Jornal do Commercio de 25/04/1912, p. 1 BANCO DE DADOS do GPHE, NESCE/FACED/UFJF.

<sup>15</sup> CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 2., 1912, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1912. p. 162.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> O conceito de “experiência vital” em Dilthey é parte de um conceito mais amplo definido como “visão de mundo”. O autor assim o define: “Na estrutura da visão de mundo está sempre contida uma relação íntima entre experiência vital e imagem de mundo, uma relação a partir da qual pode ser incessantemente derivado um ideal de vida” (Apud HEIDEGGER, 2008). Se mudarmos o paradigma epistemológico que conduz Dilthey, o de uma razão iluminista, para um entendimento do fazer histórico descentralizado do sujeito portador de razão, podemos aproximar o conceito “experiências vitais” do conceito de Koselleck “espaço de experiência”, sob o argumento de que ambos os conceitos querem se referir às vivências constituídas no presente e no passado. Ainda assim há diferenças entre os dois conceitos, pois o último conceito, o de Koselleck, não supõe o fechamento do passado, como aquele, vale dizer, a impossibilidade de reabri-lo através de novas interpretações.

<sup>18</sup> Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República a que se refere o decreto nº 8.659 desta data (5 de abril de 1911) (BRASIL, 1911).

<sup>19</sup> Equiparação, no nível secundário, significa estender às escolas públicas e privadas o privilégio do diploma da escola oficial federal, o Colégio Pedro II, permitindo aos alunos formados pelas escolas equiparadas o acesso garantido às escolas de 3º grau.

**Recebido:** 14/04/2011

**Aprovado:** 16/12/2011

**Contato:**

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Rua Sebastião Ferreira, 45, apto. 201  
Santana São Pedro  
Juiz de Fora, MG  
Brasil