

## A FORMAÇÃO INTELECTUAL, MORAL E FÍSICA: EDUCAR PARA A VIDA COMPLETA E A EMERGÊNCIA DO CAPITALISMO

### INTELLECTUAL, MORAL AND PHYSICAL FORMATION: EDUCATING FOR FULL LIFE AND THE EMERGENCE OF CAPITALISM

Cleidiane Morais\*

#### RESUMO

*O presente trabalho busca investigar, no recorte temporal do Brasil Império das últimas décadas do século XIX, as disputas e tensões no cenário político e educacional do Ceará e da Corte, em torno da implementação do princípio do “ensino integral” no currículo da Instrução Pública Primária. Tendo como fontes os escritos de importantes figuras do movimento político e letrado à época – mais especificamente, o artigo de Francisca Clotilde intitulado “A educação moral das crianças na escola”, veiculado em Fortaleza, na revista *A Quinzena*, em 1887; o relatório de estudos de Amaro Cavalcanti publicado no jornal *Cearense*, em 1881; e o parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do Ensino Primário, de 1883 – nos debruçaremos sobre a dinâmica conflitual que envolveu as discussões que tomaram como pauta a renovação do currículo escolar primário e dos métodos de ensino que melhor atenderiam as exigências da “vida ativa” e do exercício do trabalho, no contexto de emergência do capitalismo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Instrução Pública Primária. Ensino Integral. Ensino Intuitivo.*

#### ABSTRACT

*The present work seeks to investigate, in the timeframe of Brazil Empire in the last decades of the 19th century, the disputes and tensions in the political and educational scenario of Ceará and the Court, around the implementation of the principle of "integral education" in the curriculum of Primary Public Instruction. Having as sources the writings of important figures of the political and literate movement at the time - more specifically the article by Francisca Clotilde entitled "A educação moral das crianças na escola" (The moral education of children at school), published in Fortaleza, in the magazine *A Quinzena*, in 1887; the study report by Amaro Cavalcanti published in the newspaper *Cearense*, in 1881; and the Opinion of Rui Barbosa on the reform of Primary Education, of 1883 - we will focus on the conflictual dynamics surrounding the discussions that took as their agenda the renewal of the primary school curriculum and the teaching methods that would best meet the demands of "active life" and the exercise of work, in the context of the emergence of capitalism.*

**KEYWORDS:** *Primary Public Instruction. Integral Teaching. Intuitive Teaching*

---

\*Doutora em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cleidimorais2010@hotmail.com

## A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM PAUTA: “O PRINCÍPIO DO ENSINO INTEGRAL”

As últimas décadas do século XIX, no Ceará, foram marcadas por intensas discussões no âmbito educacional e político acerca dos rumos que seriam dados à instrução primária naquela Província. Os debates em torno da secularização do currículo escolar primário – que, na prática, significaria a exclusão do ensino religioso do programa da Instrução Pública, ficando esta dimensão sob a responsabilidade da família e da Igreja – ganhavam cada vez mais críticos e adeptos, isto porque, àquela época, as elites, especialmente os setores ilustrados e eclesiásticos, tomaram partido, se apresentando como aptos a direcionar a dinâmica educacional e definir os papéis que os indivíduos deveriam exercer na estrutura político-social. A Instrução Pública estava inserida no debate acerca da modernização da Província e era considerada meio fundamental para alcançar o progresso material e moral. Ressalte-se, também, que a estrutura política e social do país estava abalada, naquele momento, pelos conflitos entre o Estado Imperial e a Igreja e pelos projetos e reformas que tinham como pautas: a renovação dos currículos e métodos de ensino, a secularização e laicização do ensino público, a cultura científica e o ensino cívico.

Francisca Clotilde Barbosa de Lima, importante figura do cenário educacional fortalezense, que reunia em sua trajetória as funções de professora da instrução pública primária e da Escola Normal, além de jornalista e escritora, discute em seu artigo “A educação moral das crianças na escola”, veiculado no periódico *A Quinzena*<sup>1</sup>, em fevereiro de 1887, assuntos referentes à religião e à moral cristã. Neste texto, a autora apresenta a importância de desenvolver as ciências naturais e a instrução moral, “fazendo com que o aluno tivesse um papel ativo nesse processo, intuindo e experimentando” (GOMES, 2002, p. 399). Clotilde defendia, portanto, uma formação do espírito junto aos princípios da moral e da religião. O método de ensino “intuitivo”, conhecido à época como “Lição de Coisas”, seria a via mais segura por onde as crianças aprenderiam não somente os princípios relacionados à moral e à religião, mas “o amor às ciências naturais”:

A religião e a moral – esses dois elementos indispensáveis para a formação do caráter podem ser infiltrados nos corações infantis da maneira mais simples. Um passeio à beira-mar, uma manhã de estio, uma flor que desabrocha, uma ave que canta, uma abelha que fabrica o mel, uma borboleta que esvoaça, podem trazer à criança a ideia do autor dessas coisas que tanto enlevam e arrebatam sua imaginação pueril, e o professor terá ensejo de auxiliar-lhe o espírito de observação, infundindo-lhe ao mesmo tempo o amor às ciências naturais (LIMA, 1887, p. 22).

Francisca Clotilde trava um debate especialmente em torno de duas questões: a religião e a moral. A professora da Escola Normal considerava a educação moral a parte mais importante da “missão” da escola, porque formava o caráter, purificava os costumes, desenvolvia os bons impulsos do coração e tinha sobre a educação física e a intelectual uma incontestável superioridade (LIMA, 1887, p. 21). Havia, portanto, uma hierarquia de valores nos saberes a serem ensinados na instrução de nível primário. Dessa

---

<sup>1</sup> A revista *A Quinzena* representava os interesses do Club Literário, agremiação que reuniu intelectuais da causa abolicionista.

forma, as apropriações de Francisca Clotilde acerca do tripé corpo, espírito e moral, tão discutido nos meios políticos na década de 1880 como conhecimentos que deveriam ser trabalhados em diálogo, identificavam a instrução moral e religiosa como mais necessária e mais importante que as outras disciplinas do programa de estudos do ensino público primário. Fazendo a defesa de que os ensinamentos morais e religiosos poderiam ser incutidos nos corações infantis por meio da observação e do aguçamento dos sentidos, Clotilde traçou, portanto, pensamentos análogos e aproximações com as ideias de Rui Barbosa, Relator da Comissão de Instrução Pública da Corte, acerca dos métodos de ensino discutidos em seu parecer sobre a reforma da Instrução Pública Primária.

Em 1882, Rui Barbosa, juntamente com os deputados Thomaz do Bomfim Espinola e Ulisses Machado Pereira Vianna, produziu um projeto de reforma como resultado do estudo que a Câmara dos Deputados teve que fazer acerca do Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, expedido pelo ministro do Império do Gabinete, presidido pelo visconde de Sinimbu, Carlos Leôncio de Carvalho (BARBOSA, 1947a, p. 12). O referido decreto reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Sob a colaboração de Rui Barbosa, foi produzido, em 1883, o parecer acerca da reforma do Ensino Primário. Nesse documento, os deputados discutiram, especialmente, sobre métodos de ensino e programa escolar, defendendo o ensino “intuitivo” e uma ampliação do programa oficial de estudos que atentasse para as ciências físicas e naturais, para a língua materna, a matemática, a história, a geografia, a educação física, a música, o desenho, o canto, a cultura moral, a cívica e os rudimentos de economia política. Sobre o ensino “intuitivo”, o parecer sentenciou o seguinte:

Habituemo-nos, quanto se possa, a formar a ciência, nos moços, não extraíndo-as dos livros, mas da contemplação do céu e da terra, isto é, ensinando-os a perceberem, e escrutarem diretamente as coisas. Os objetos da instrução natural sejam coisas sólidas, reais, úteis, capazes de atuar nos sentidos e na imaginação. Obtém-se este resultado aproximando as coisas aos sentidos, tornando-as visíveis aos olhos, audíveis ao ouvido, saborosas ao paladar, sensíveis ao tato. Pelos sentidos há de principiar a instrução (BARBOSA, 1947b, p. 202).

No parecer, a ciência e o “método intuitivo”, fundamentado sobretudo nas ideias de Pestalozzi e Froebel e pautado pela construção do conhecimento por meio da observação e do aguçamento dos sentidos (SOUZA, 2000, p. 12), foram exaltados como vias de acesso para a modernização do currículo escolar. A abordagem do ensino através da intuição estruturava-se a partir da observação do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido. Por isso, defendia-se ser essencial romper com o método vigente, fundamentado no verbalismo, na repetição e na memorização de nomes, fatos e datas. Para a comissão encarregada de estudar o Decreto nº. 7.247 de 19 de abril de 1879, expedido por Leôncio de Carvalho, o ensino primário deveria desenvolver “habilidades intelectuais básicas nas crianças, bem como uma certa apreensão elementar do conhecimento da natureza que habilitasse o futuro trabalhador a adaptar-se à sociedade moderna” (SOUZA, 2000, p. 21). O processo de ensino e aprendizagem, portanto, deveria seguir “as leis que presidiam o próprio conhecimento científico, isto é, a observação e

a experimentação” (SOUZA, 2000, p. 21). Não se tratava mais de repetir para memorizar, de recitar as lições. Para Rui Barbosa, os professores deveriam recorrer, de acordo com a necessidade e dificuldades dos alunos, à imaginação, ao raciocínio, ao juízo, à reflexão, à memória e aos sentidos (BARBOSA, 1947b, p. 210).

Na última década do Império, surgiu no Brasil um maior interesse pelo “método intuitivo”. Por meio da percepção sensorial, da educação dos sentidos, do exercício da observação do que estava próximo e do que era concreto, se acreditava poder reformular radicalmente as bases metodológicas do ensino até então vigente no mundo ocidental (GOMES, 2002, p. 399). No Ceará, os debates acerca da necessidade de reformar a Instrução Pública, seja nos meios políticos ou letrados, consideravam este método de ensino, bem como a instrução moral e religiosa, fundamentais à construção do tão almejado “progresso” material e moral, insistindo na defesa de que tal matéria era mais importante e necessária na formação dos sujeitos que as demais disciplinas que compunham o programa escolar da Instrução Pública Primária. Tal insistência não é de se estranhar quando estes debates associavam a indisciplina do “povo” e o aumento do índice de violência à falta de instrução na doutrina cristã e moral católica. Pesar a culpa da imagem de atraso e ignorância que julgavam encontrar na Província sobre as camadas pobres constituiu iniciativa frequente nos discursos dos setores da elite política, administrativa e intelectual.

Na segunda metade do século XIX, com os conflitos entre a Igreja e o Estado Imperial e as tensões políticas e sociais em torno da abolição da escravatura, da imigração, das relações de produção e do trabalho livre, novas preocupações vão ganhando maior relevância e contornos nas páginas da imprensa e nas sessões da Assembleia Provincial e Câmara dos Deputados. A própria formação garantida pela instrução primária ganharia novas atribuições na medida em que era compreendida em associação com as mudanças da estrutura social e econômica, marcada pela urbanização e pelo desenvolvimento da industrialização. Para as autoridades responsáveis pela Instrução Pública, os sujeitos formados no ensino primário teriam que ter ciência do exercício de seu papel e função na nova ordem social, econômica e política que procuravam construir para o país, integrando-o à ordem civilizatória dos países tomados por avançados, a dizer, aqueles pertencentes à Europa.

Entre 1870 e 1886, foram apresentados à Câmara dos Deputados sete projetos que propunham reformas na Instrução Pública: o projeto de Paulino José Soares de Souza (1870), o de Antônio Cândido Cunha Leitão (1873), o de João Alfredo Corrêa de Oliveira (1874), o Decreto nº. 7.247, de Leôncio de Carvalho (1879), os pareceres/projeto de Rui Barbosa (1882-1883), o de Almeida de Oliveira (1882) e o de Barão de Mamoré (1886). Nos deteremos na investigação do Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, de Leôncio de Carvalho e no parecer de Rui Barbosa relativo à Reforma da Instrução Pública Primária de 1883.

Direcionadas aos regulamentos da instrução primária e secundária no Município da Corte, dos exames de preparatórios nas províncias, das escolas politécnicas e aos estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina (MACHADO, 2005, p. 94), as disposições do decreto de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, estabeleciam a coeducação, a frequência obrigatória para a faixa etária de 7 a 14 anos, a

liberdade de ensino como forma de incentivar a criação de estabelecimentos escolares e o caráter facultativo do ensino religioso. Estabelecendo a não obrigatoriedade da instrução religiosa aos alunos não católicos, seus ensinamentos deveriam ser ministrados em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (BARBOSA, 1942, p. 277).

No Artigo. 4 encontravam-se as disciplinas que deveriam compor o programa escolar da Instrução Primária de Primeiro Grau: Escrita, Leitura, Noções Essenciais de Gramática, Princípios Elementares de Aritmética, Sistema de Pesos e Medidas, Noções de História e Geografia do Brasil, Instrução Moral e Religiosa, Elementos de Desenho Linear, Rudimentos de Música, Ginástica e Costura Simples (para as meninas). Já na Instrução Primária de Segundo Grau, os alunos continuariam na instrução das referidas matérias, porém seriam incluídos os Princípios Elementares de Álgebra e Geometria; Noções de Física, Química e História Natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; Noções Gerais dos Deveres do Homem e do Cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império; Noções de Lavoura e Horticultura; Noções de Economia Social (para os meninos); Noções de Economia Doméstica (para as meninas); Prática Manual de Ofícios (para os meninos) e Trabalhos de Agulhas (para as meninas) (BARBOSA, 1942, p. 275-277).

Com a emergência dos debates em torno da renovação dos currículos, dos métodos de ensino, da obrigatoriedade escolar e da secularização do programa de estudos da instrução pública, nas últimas décadas do século XIX, as políticas de reforma e inovação educacional ganharam maior força e destaque nos âmbitos político e educacional. Essas discussões estavam em circulação a nível internacional e conquistaram espaços no cenário político e letrado do país por meio da produção e tradução de livros destinados à instrução, de artigos em periódicos, das viagens de estudos feitas a outros países para colher informações acerca do ensino público, dos congressos e exposições internacionais, “verdadeiras vitrines mundiais” (SANTOS, 2005, p. 18) nas quais os países apresentavam suas implementações e progresso na educação, servindo, ao mesmo tempo, como referenciais do que havia de “desenvolvido” e “civilizado” no campo educacional.

Na Província do Ceará, a essa época, as viagens pedagógicas feitas aos Estados Unidos e à Europa por sujeitos que ocuparam vários cargos na Instrução Pública, de professor a diretor e inspetor, como foi o caso de José de Barcelos e Amaro Cavalcanti, se inscreveram nesse movimento de observação das experiências estrangeiras a fim de que pudessem ser implementadas no território brasileiro. O tema da educação nesse momento ocupou grande espaço nos artigos de jornais e revistas, nas reuniões de agremiações e clubes literários e nas contendas entre os periódicos, que fizeram da imprensa espaço de debates sobre educação. Essas vozes fizeram da instrução um “grande espetáculo” (BASTOS, 2005, p. 116), especialmente por meio das conferências e exposições pedagógicas, que, na prática, traduziu-se, primeiramente, em uma variedade de leis e decretos referentes ao ensino público. Tais iniciativas fizeram parte dos anseios das elites política e letrada em transformar a escola em uma instituição capaz de criar os sujeitos necessários à manutenção da ordem e do *status quo* e em difundir a instrução como via para fazer ser aceito um determinado projeto de sociedade.

Nos meios políticos e intelectuais, os debates sobre currículo, conteúdo, método, e a crença no poder da escola como antídoto da desordem estavam intimamente relacionados às mudanças desejadas para o país por meio da formação do “homem novo”, sem vícios e laborioso, para os novos tempos que advinham. Nesse momento, o crescimento e difusão da instrução de caráter primário deveu-se também às transformações no espaço urbano, ao desenvolvimento industrial, bem como às próprias mudanças que se operavam na estrutura política e econômica do país, com a emergência do trabalho livre.

Dois anos após o decreto de Leôncio de Carvalho, a Comissão da Instrução Pública formada pelos deputados Rui Barbosa, Thomaz do Bomfim Espínola e Ulisses Machado Pereira Vianna, em análise ao referido decreto, produziu um projeto de reforma composto por duas partes: *Reforma do Ensino Secundário e Superior*, e *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, em 1882 e 1883, respectivamente, como já dito em parágrafos anteriores. No parecer referente à Reforma do Ensino Primário, a instrução deveria ser laica, gratuita, obrigatória e baseada no “princípio do ensino integral”, ou seja, na educação do corpo, do espírito e da moral. Este princípio foi elaborado e difundido a partir da obra de Spencer, *Educação Intellectual, Moral e Physica*, publicada em 1861:

O apelo de Spencer à correspondência entre a lei da evolução biológica (lei do desenvolvimento orgânico) e o progresso social possibilitou a naturalização da evolução da sociedade e a compreensão da ciência como o conhecimento mais relevante, o conhecimento útil com aplicação no trabalho, na arte e na vida diária. Nesta concepção, corpo e espírito são indissociáveis. O princípio da educação integral expressava essa compreensão unificada pela qual a educação seguia as leis da natureza e a ciência revelava-se como o melhor meio para a disciplina intelectual e a disciplina moral (SOUZA, 2000, p. 13).

Na prática escolar, o “ensino integral” significava o desenvolvimento da maneira mais completa possível de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais. Isso se concretizaria com a introdução de novas disciplinas no programa escolar. É preciso assinalar que as tentativas de renovação do currículo, com a ampliação dos conteúdos e da formação do tripé corpo, espírito e moral, não alteravam em si as diferenças entre a quem se destinava o ensino primário e secundário. O primeiro estava voltado para a formação das camadas baixas e o segundo direcionado à formação das elites.

O século XIX foi palco de transformações econômicas, políticas e sociais a nível internacional. As forças produtivas e o mercado mundial foram abalados pelo desenvolvimento da grande indústria na Europa (MACHADO, 2005, p. 91). Este processo trouxe à tona, ao mesmo tempo, as contradições do próprio capitalismo. Suas exigências levaram os países do “novo mundo”, inseridos no processo de produção mundial, a transformarem-se para acompanhar a marcha das exigências do capitalismo (MACHADO, 2005, p. 91).

O cenário brasileiro, à época, encontrava-se marcado por uma economia essencialmente agrária, baseada no latifúndio, na monocultura, e sustentada pelo trabalho escravo. Para as autoridades responsáveis pelo ensino público, com as transformações em curso, especialmente pelo crescimento dos debates em torno da mudança do regime político e da necessidade de mão de obra livre no contexto de emergência do capitalismo, fazia-se necessário criar uma escola voltada para a formação de indivíduos

adequados às exigências que caracterizavam a estrutura social e econômica do país. A ampliação do programa escolar primário com a introdução de novas disciplinas, como a Instrução Moral e Cívica, a Educação Física, o Desenho e as Ciências Naturais, estava associada, naquele momento, à compreensão vigente, que tomava a instrução primária como melhor via para a formação de sujeitos preparados para as exigências do trabalho.

Não seria temerário afirmar que a renovação do currículo do ensino primário e secundário no Ocidente, nas últimas décadas do século XIX, foi marcada por tensões e disputas. Para o ensino secundário, “estavam em jogo a substituição de uma cultura literária pela cultura científica” (SOUZA, 2000, p. 14) e, para o ensino de nível primário, “a difusão de conhecimentos úteis de natureza social, moral e cívica” (SOUZA, 2000, p. 14). A preocupação com o “desenvolvimento integral” do indivíduo, atentando para a formação do corpo, do espírito e dos princípios morais, tão discutidos por Rui Barbosa em seu parecer acerca da reforma da Instrução Primária, estava vinculada a um projeto de sociedade que, naquele momento associava a instrução pública primária à disciplinarização e moralização aliada ao trabalho e à religião.

Reconhecia-se a ciência como o conhecimento que melhor representava o sentido do progresso e da sociedade dita civilizada (MORMUL, 2011, p. 272). Suas verdades podiam ser aproveitadas “pela indústria, pelo trabalho, na manutenção da saúde, no exercício das obrigações políticas e sociais, bem como na constituição da vida ética” (MORMUL, 2011, p. 272). Para Rui Barbosa, “o verdadeiro ensino da ciência consistia não meramente em comunicar fatos científicos, mas em habituar o aluno a observar por si mesmo, a discorrer sobre o que observa e contrastear, mediante novas observações ou experiências, as conclusões, a que chegou” (BARBOSA, 1947b, p. 258).

A proposta apresentada por Rui Barbosa para a reforma na Instrução Primária com o desenvolvimento integral do indivíduo e a utilização do “método intuitivo” deveria preparar para a vida ativa e para o exercício do trabalho. O ensino baseado na memorização parecia não se sustentar mais frente às exigências dos novos tempos. A renovação dos métodos de ensino e a ampliação dos conteúdos com a inserção da ginástica, do desenho, do canto, das ciências físicas e naturais, da instrução moral e cívica atenderiam às demandas que exigiam maior tempo de formação escolar a fim de proporcionar uma formação mais “completa”.

Amaro Cavalcanti, Inspetor Geral da Instrução Pública<sup>2</sup>, veiculava no jornal *Cearense*, nos meses de setembro e outubro de 1881, um relatório no qual apresentava informações acerca de sua viagem aos Estados Unidos. Esse documento constituía uma espécie de estudo sobre a organização da instrução primária e do ensino normal, e sobre a inspeção ao ensino público e formação de professores. Suas ideias pautavam-se no entendimento de que o fim principal da educação elementar seria o de “formar hábitos e bons costumes, sentimentos de nobreza e virtude, e infundir no espírito dos alunos uma certa soma de noções proveitosas e exatas, acerca da vida ativa, que, em breve, terão de encetar” (CAVALCANTI,

---

<sup>2</sup> A Inspetoria Geral da Instrução Pública era o órgão do Governo da Província responsável por garantir o ensino público e fiscalizar o ensino privado.

1881a, p. 3). Nesta direção, duas questões em específico ganharam destaque no relatório do Inspetor Geral da Instrução: a importância da instrução moral e religiosa no ensino primário e a formação para a prática da vida ativa. Embora não tenha mencionado a expressão “educação integral”, Cavalcanti discutiu a importância de uma formação completa para as necessidades que as atividades diárias, no espaço doméstico ou no trabalho, demandariam. No dia 7 de setembro de 1881, o *Cearense* publicou parte de seu relatório:

De fato: Educar não é somente desenvolver, pelos exercícios regulares da ginástica, por uma nutrição abundante ou pelas lições da higiene, as forças, a boa composição e a saúde do corpo; nem tão pouco, dar exclusivamente, esmerada cultura às faculdades do espírito pelo estudo frequente das artes, das letras e das ciências. Os primeiros meios se oportunamente empregados, fariam com certeza um indivíduo são e robusto ou mesmo uma criatura formosa, mas não educado; os segundos formariam provavelmente um espírito versado ou instruído; e ambos os meios bem combinados já dariam sem dúvida à família e à sociedade um membro assaz prestimoso, porém, talvez ainda assim, não perfeitamente educado. Há uma condição ulterior, um outro requisito na obra imensa da Educação, que, não sendo convenientemente preenchido, privará a esta de seus melhores e mais abundantes frutos. Apar dos meios regulares que operam o bem-estar do corpo, de pari passu com a instrução que dá saber e engrandece o espírito, deve igualmente seguir a luz, sempre pura, da moral e da religião, que guia o homem ao dever, ao bem, à verdade e à virtude por entre as veredas tortuosas dos erros, vícios e crimes da frágil humanidade. Enfim: reunidos esses três meios, combinados seus vários processos, e aplicados com a inteligência à direção e cultura da natureza humana, todo esse grande conjunto de ordem e trabalho fará certamente o que entendemos por Educação, de cujo seio portentoso vemos, todos os dias, sair, para a família, para a sociedade e para o Estado, membros são, robustos e belos, industriosos, sábios e probos (CAVALCANTI, 1881b, p. 3).

Para Amaro Cavalcanti, sem a instrução moral e religiosa a educação estaria incompleta. À formação do corpo, com a ginástica e as lições de higiene, bem como à formação do espírito, com o estudo das artes, das letras e das ciências, deveria ser acrescentados os princípios da moral e da religião, pois, ao contrário, não se formaria indivíduos preparados para as necessidades da vida diária e do exercício do trabalho. A tensão estava em torno da questão de que até se poderia formar um sujeito são, robusto e instruído, porém passaria ao largo o aspecto da moral, associado à formação do caráter, e das boas maneiras, a dizer, aquelas ditadas pela moral e por preceitos católicos: abnegação, caridade, mansidão, bondade. Não bastava formar indivíduos saudáveis e instruídos, era necessário formar indivíduos possuidores de virtudes cristãs e de moral. Seus posicionamentos refletiam a ideia de que somente a educação, por meio de um corpo saudável, de um espírito instruído e do aprendizado moral e religioso, guiaria os indivíduos ao dever e à ordem.

Para as elites dirigentes, preparar o corpo e torná-lo saudável era fundamental para as necessidades do trabalho moderno. Além de prevenir maus costumes e disciplinar os hábitos, a educação do corpo atenderia, ainda, aos aspectos da disciplina, da moral e do patriotismo. Segundo Angela de Castro Gomes, formar os corpos, as mentes e as almas parecia bastante adequado aos objetivos das elites políticas e intelectuais que ansiavam civilizar o *povo*, pois nessa época “desejava-se que através das crianças

um conjunto de valores chegasse aos adultos, para que assim se estabelecesse uma nova sociabilidade, uma nova civilidade” (GOMES, 2002, p. 399). Assim, a ampliação do programa de estudos da instrução primária com “a introdução da ginástica, do desenho e dos trabalhos manuais indicava uma atenção maior à formação geral do educando e à sua preparação para as necessidades do trabalho num mundo moderno, urbano, industrial e organizado para o cidadão alfabetizado” (GOMES, 2002, p. 400). A instrução primária, nesse projeto “civilizador”, estava intimamente direcionada para disciplinarização, para a regeneração moral e progresso material (OLINDA, 2004).

A ideia de que sem os princípios da moral e da religião a educação não estaria completa é repetida exaustivamente por Amaro Cavalcanti. No interior dessa discussão, a separação do ensino da religião, questão que, àquela época, ganhava cada vez mais lugar de prestígio nos debates dos círculos políticos e ilustrados, também foi pauta de seu relatório: “não se separe um só instante, o ensino da religião e da moral – é nossa humilde opinião, aliás todo aquele será infrutífero, ou talvez pernicioso” (CAVALCANTI, 1881c, p. 3). Para Cavalcanti, a exclusão da matéria religiosa do programa escolar tornaria o ensino primário incapaz de cumprir com seu dever de instruir. Na escola, os alunos e alunas “deveriam aprender, antes de tudo, a venerar os preceitos da religião como a garantia indispensável de todos os outros deveres da vida pública (CAVALCANTI, 1881d, p. 3). Dois anos após à publicação do Relatório de Amaro Cavalcanti no *Cearense*, é apresentado para apreciação da Câmara dos Deputados, o parecer acerca da reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares, no qual Rui Barbosa se empenhou em discutir a respeito da escola leiga:

Obrigar à escola, e fazer dela a agência de propaganda de uma seita, é cometer a suprema violência contra a humanidade e o direito: é suprimir a família, substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre e asfixiar à nascença a liberdade moral, abolindo a individualidade a consciência, feridas de morte, na criança, pela compreensão uniforme de um símbolo religioso entronizado na escola (BARBOSA, 1947a, p. 270-271).

Para Rui Barbosa, sonegava-se à autoridade da figura do pai o direito de direcionar os rumos educacionais da família. O consentimento dos pais deveria ser observado nas diversas dimensões da educação religiosa, desde a instrução em livros de cunho religioso até a participação em exercícios devocionais. Sua defesa era a de que, na sala de aula, os professores deveriam expor os princípios gerais de moralidade extensivos a todos os cultos (BARBOSA, 1947a, p. 278). Segundo Rui Barbosa, mesmo em países onde os exercícios de doutrina cristã eram elementos integrantes do ensino nos cursos primários, como em Portugal, a legislação educacional desobrigava os alunos que professavam outras religiões de seguirem essa parte do programa (BARBOSA, 1947a, p. 279).

No decreto de Leôncio de Carvalho, o ensino religioso estava presente no programa oficial de estudos do ensino público. Porém, os alunos que não professassem o catolicismo não seriam obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa. Este ensino deveria ser ministrado em dias determinados da semana, sempre antes ou depois das aulas das demais disciplinas do programa (BARBOSA, 1947a, p. 279). Embora concordando com os avanços estabelecidos pela comissão que havia produzido o referido

decreto, Rui Barbosa afirmava que tal empreendimento poderia ter instituído logo a escola leiga. Trazendo as iniciativas do poder público na Holanda e na Bélgica, onde haviam adotado a escola secular, como a que desejava ver implantada no Brasil, ressaltou que, nesses países, o ensino religioso ficava aos cuidados da família e dos ministros de cada culto. Na opinião de Rui Barbosa, deveria ser reservada à escola a tarefa de escolher um dia e local para os representantes religiosos ministrarem, antes ou depois das aulas, o ensino religioso. A escola leiga não excluiria a dimensão religiosa do ensino, apenas entregaria a cada culto a responsabilidade de ministrar seus dogmas, sua moral e preceitos fora do espaço e horário das aulas.

Em meio a esse debate, Rui Barbosa trazia mais uma pauta, que igualmente foi compreendida como determinante para a própria difusão e ampliação da instrução garantida pelos cofres públicos: a instrução moral e cívica.

Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais? Se não comunicar ao indivíduo os princípios da organização social que o envolve? Se não imprimir no futuro cidadão ideia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? Se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional? (BARBOSA, 1947b, p. 384).

Por meio da instrução moral e cívica acreditava-se que se formaria o caráter dos sujeitos, dado que as virtudes necessárias à construção da ordem e da disciplina seriam cultivadas. O projeto de Rui Barbosa para a instrução primária não dispensava o ensino da religião, apenas não o considerava ser dever do professor, mas sim da Igreja. Acrescente-se que a instrução deveria estar voltada para a criação de sujeitos disciplinados e do sentimento de amor à pátria e ao trabalho.

É fundamental assinalar que os documentos produzidos por Rui Barbosa são frutos do lugar, das posições e perspectivas, no que se refere à educação, do grupo político ao qual pertencia: o Partido Liberal. Seus pareceres acerca da instrução pública representavam parte das expectativas das relações e posições desse grupo. Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública, encarregado, juntamente com outros deputados, de estudar o decreto expedido por Leôncio de Carvalho e apresentar à Câmara dos Deputados os resultados dos estudos, agiu como representante e porta-voz da elite dirigente do país “determinado pelos condicionantes sociais e pela materialidade de suas relações” (GERELUS, 2007, p. 16).

Para Rui Barbosa, encarregar o professor do ensino do catecismo, medida estabelecida no decreto de Leôncio de Carvalho, ia de encontro à própria liberdade de culto e aos princípios do “professor secular”, que teria de ensinar um catecismo, muitas vezes, contrário às suas convicções religiosas. A justificativa era a de que a Igreja era considerada a instituição por excelência incumbida para esta função, sendo o professor incapaz de substituí-la. Na opinião de Rui Barbosa, “não ensinando o credo religioso, incumbe, todavia, à escola o mais estrito dever de inspirar os sentimentos morais” (BARBOSA, 1947a, p. 338). Mesmo insistindo na defesa de que a escola não deveria ser responsável pela instrução religiosa, os sentimentos morais mencionados em seu parecer, de certo modo, abarcava a moral

cristã, pois se defendia o cultivo das virtudes católicas (pureza, modéstia, benevolência, brandura, veracidade, horror aos vícios), tidas como aspectos imprescindíveis à disciplina e à ordem nas relações sociais, onde as instituições de ensino, mesmo aquelas que tivessem um ensino secular, não poderia deixar de fora de seu programa de instrução.

Embora defendendo a exclusão da instrução religiosa do horário das aulas, seus argumentos trazem orientações e medidas que deveriam ser tomadas para que o aprendizado da dimensão religiosa continuasse a ser ministrado nas escolas pelos professores. Como inteligente figura do cenário político e letrado, Rui Barbosa certamente estava ciente de que se levaria ainda algum tempo para a secularização do programa escolar primário ser implementada nas escolas brasileiras. Sua preocupação era a de que o ensino religioso trouxesse consequências ao desenvolvimento e aprendizado das demais disciplinas do programa escolar. A esse respeito, argumentou o seguinte:

Daí as consequências que o substitutivo deduz praticamente: não permitir que a lição de catecismo anteceda a aula, para que esta não se esterilize, mais ou menos sensivelmente, atuando sobre cérebros já exaustos pelos exercícios matutinos da instrução confessional, e não autorizar essa lição mais de duas vezes hebdomadariamente. Quanto à duração de cada uma, consentindo que chegue a 45 minutos, tocamos, se não excedemos, como noutra parte se mostrará, o máximo limite da atenção exigível seguidamente a um menino de idade escolar (BARBOSA, 1947a, p. 345).

Acreditava-se que a instrução religiosa dada por meio do catecismo cristão católico antes das aulas poderia dificultar o aprendizado de outros saberes, na medida em que o método de ensino baseado na memorização, no verbalismo e na repetição, poderia tornar os alunos “exaustos” para se instruírem nas outras matérias. No parecer, a instrução moral e religiosa não poderia ser ministrada mais do que duas vezes na semana e sua duração não poderia ultrapassar os 45 minutos. Assim, as justificativas para a exclusão da religião do programa escolar ou mesmo as imposições para que seu ensino fosse dado a partir de algumas medidas, parecia não ter a laicização ou secularização como fim maior. Os métodos de ensino pareciam ganhar maior destaque, dado que o caráter memorístico, bem como a repetição mecânica da doutrina cristã católica não formaria sujeitos preparados para as exigências do “mundo moderno”, como defendia Rui Barbosa.

Além dos conteúdos, no parecer, “a eliminação do catecismo abria no quadro do ensino primário, um vasto espaço à admissão de novas disciplinas (BARBOSA, 1947b, p. 388). As “lições de cor” do catecismo dariam lugar, por exemplo, ao ensino do Desenho. Este “aceleraria o ensino da escrita, além de influir admiravelmente no caráter da letra, promovendo na caligrafia resultados superiores” (BARBOSA, 1947b, p. 388). Contribuiria, ao mesmo tempo, no adiantamento de outras matérias, “desenvolvendo com eficácia as qualidades de observação e execução, instrumentos fundamentais de toda a cultura humana” (BARBOSA, 1947b, p. 388).

As matérias do programa escolar, a dizer, os métodos e conteúdos, deveriam convergir para a reflexão, observação e o raciocínio. O ensino do Desenho contribuiria no exercício da escrita, as Ciências Físicas e Naturais, mais que expor fatos científicos, colaborariam nos aspectos da observação, da intuição

e da experimentação. Desse modo, a instrução religiosa, que na prática escolar se resumia ao ensino do catecismo, interviria no bom desenvolvimento dessa dinâmica. O caráter verbalista e o uso extremo da memorização com os imensos conteúdos proporcionariam uma formação apenas pautada no acúmulo de conhecimentos referentes a uma doutrina ou credo. Em vez de inculcar o amor ao dever, a ideia do trabalho, da probidade, da obediência à lei, da decência, da pureza, da polidez da linguagem e da caridade, os conteúdos do referido compêndio privilegiavam mais a memorização de fundamentos e dogmas que compunham a doutrina cristã católica (BARBOSA, 1947b, p. 376). Para Rui Barbosa, o currículo e os métodos de ensino deveriam possibilitar a reflexão de novas formas de ser e estar no mundo que atendessem às demandas do estado de coisas àquela época, a começar por uma instrução escolar voltada para a formação de mão de obra preparada para as dinâmicas e movimento das mudanças sócio-econômicas, especialmente pelo advento da transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das problemáticas em análise, pode-se concluir que o artigo de Francisca Clotilde “A educação moral das crianças na escola”, publicado na revista *A Quinzena*, em 1887; o Relatório de Amaro Cavalcanti acerca do Ensino Primário nas escolas dos Estados Unidos e os pareceres de Rui Barbosa que se empenharam em analisar o Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, de Leôncio de Carvalho, que estabelecia reformas no ensino primário e secundário no município da Corte e no superior em todo o Império, são frutos da dinâmica conflitual e tensões que o tema da educação, mais especificamente as reformas no ensino de nível primário, suscitaram nas últimas décadas do século XIX. Os debates em torno da renovação dos currículos e métodos escolares colocaram em pauta o princípio do “ensino integral”, que, àquela época, era representado pelo tripé corpo, espírito e moral, bem como o lugar que o ensino religioso deveria ocupar no universo da instrução pública e na própria formação do “homem novo” para os novos tempos que se buscava construir, em um cenário político e social marcado pelos conflitos entre a Igreja Católica e o Estado Imperial, que posteriormente resultariam no fim do Padroado; e pelo advento da República, cujas atuações de vários setores da sociedade oitocentista se colocaram na empreitada de direcionar os rumos educacionais associando a instrução à dimensão do trabalho livre e urbano.

A preparação do indivíduo para a “vida completa”, como apregoado por Rui Barbosa, não deixava de fora a religião; ao contrário, delegava à família e à Igreja a responsabilidade por esta dimensão da formação educacional. Os princípios morais e religiosos deveriam, junto com as matérias do programa escolar primário, contribuir na formação do sujeito disciplinado, são, laborioso e obediente às autoridades constituídas. Este fim que se acreditava dever ter a instrução moral e religiosa seria exitoso desde que religião, disciplina e trabalho estivessem em associação. Rui Barbosa criticava o aprendizado de dogmas, fundamentos e preceitos religiosos que, em vez de formar sujeitos para as necessidades da sociedade *moderna* que se buscavam construir, ia de encontro à liberdade de culto e à ciência, dimensões

que caracterizavam a “civilização” e o “progresso” material, intelectual e moral.

O desenvolvimento urbano, os esforços para o avanço científico e industrial, a necessidade de pensar o homem como ser racional e livre, bem como a circulação de ideias provenientes do naturalismo, do cientificismo, do racionalismo, ciosas por explicar os modos de entender o mundo e a vida destituídos dos valores e dogmas religiosos, vão abrir caminho, ou talvez servir de impulso, para a acentuação da dicotomia, no campo educacional, entre as forças que disputavam um ensino destacadamente religioso, baseado na moral católica, e os interesses dos que arvoravam, em meio a avanços e recuos, um ensino científico, combatendo a instrução baseada unicamente na leitura, na escrita, no cálculo e na doutrina cristã.

O princípio do “ensino integral” se caracterizaria pela inclusão de disciplinas até então alijadas do currículo primário, bem como pelo direcionamento da dimensão religiosa à igreja e à família, sem que essa importante matéria, como reiteravam seus defensores, deixasse de compor o processo de formação intelectual dos indivíduos. Desenvolver, da maneira mais completa possível, todas as faculdades físicas, morais e intelectuais, se concretizaria, no projeto de Rui Barbosa, pela introdução de novas disciplinas no programa escolar – em espaço que seria dado, inclusive, pela instrução religiosa, que passaria a ser ministrada fora do horário das aulas – e pelo método de ensino “intuitivo”.

Àquela altura, enquanto Rui Barbosa colocava em discussão a importância do ensino se tornar mais científico e menos confessional, como determinante para a implementação, na prática escolar, do ensino integral, outras figuras, como Francisca Clotilde e Amaro Cavalcanti, defenderam uma certa hierarquia dos saberes a serem ensinados na instrução primária, identificando a parte moral e religiosa como mais necessária e mais importante que as demais disciplinas do programa de estudos do ensino público primário. O princípio do ensino integral, como compreendido no século XIX, encontrou, nas décadas seguintes, dificuldades para ser implementado, dado que, ao se observar o próprio regime de historicidade passado-presente, a dimensão educacional durante o século XX continuou sob influência da religião. Disciplinas como Ciências Naturais e História, inseridas no currículo escolar desde meados do século anterior tiveram de conviver, nas próprias páginas dos livros escolares, com a História Sagrada, cujos fundamentos explicavam acontecimentos históricos, marcos temporais ou mesmo a origem da humanidade, sob as balizas do texto bíblico, obstaculizando, ao mesmo tempo, as explicações das ciências.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. IX, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARBOSA, R. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. In: BARBOSA, R. *Obras Completas*. v. X, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a.

BARBOSA, R. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. In: BARBOSA, R. *Obras Completas*. v. X, t. II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b.

BASTOS, M. H. C. A educação como espetáculo. In STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil II: século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAVALCANTI, A. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. Instrução Pública. *Cearense*. Fortaleza, n. 224, p. 3, 19 out. 1881a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.br&pagfis=15000>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CAVALCANTI, A. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. Instrução Pública. *Cearense*. Fortaleza, n. 192, p. 3, 7 set. 1881b.,. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=14936>. Acesso em: 10 jul. 2022

CAVALCANTI, A. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. Instrução Pública. *Cearense*. Fortaleza, n. 198, p. 3, 16 set. 1881c.. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=14958>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CAVALCANTI, A. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. Instrução Pública. *Cearense*, Fortaleza, n. 208, p. 3, 28 set. 1881d.,. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.br&pagfis=15000>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GERELUS, S. H. *Rui Barbosa e a educação do corpo na reforma do ensino primário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007/2007%20-%20sergio\\_gerelus.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007/2007%20-%20sergio_gerelus.pdf). Acesso: 10 ago. 2022.

GOMES, A. de C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D. C.; A. V. (org.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2002. p. 412-437.

LIMA, F. C. B de. A educação moral das crianças na escola. *A Quinzena*, Fortaleza, n. 3, p. 22-28, 15 fev. 1887.

MACHADO, M. C. G.. 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. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil II: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 32, p. 261-277, jul-dez 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/97/238>. Acesso em: 2 set. 2022.

OLINDA, E. M. B de. *Tinta, papel e palmatória: A escola no Ceará do século XIX*. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

SANTOS, F. A dos. *Rui Barbosa e o ensino no Pedro II: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista (1880-1885)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10811/1/Fabio.pdf>. Acesso: 20 ago. 2022.

SOUZA, R. F de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 51, p. 9-22, novembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Data de Submissão: 08/08/2023  
Data de aprovação: 13/09/2024

Copyright (c) 2024 politeia



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)