



Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930)

Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira, Carlos Henrique de Carvalho e Wenceslau Gonçalves Neto*

Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, 2121, 38408-100, Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: wenceslau@ufu.br

RESUMO. O artigo analisa a relação entre federalismo e educação no Brasil durante a Primeira República (1889-1930). O objetivo do texto é acompanhar o debate sobre a escola pública no País, em um ambiente marcado pelo novo sistema de governo, buscando compreender como a educação foi ‘acomodada’ após a formação da federação brasileira, a partir da promulgação da Constituição republicana de 1891. Essa Lei Maior dará continuidade aos princípios da descentralização firmados pelo Ato Adicional de 1834. Dessa forma, a responsabilização pela instrução primária, ao longo da Primeira República, ‘oscila’ em torno das discussões sobre centralização e descentralização. Tais considerações requerem, portanto, reflexões sobre os conceitos de federalismo e educação, no âmbito das relações que o novo Estado estabelece com os entes da federação (estados ou mesmo com os municípios), configurando uma espécie de ‘federalismo à brasileira’.

Palavras-chave: federalismo, educação, centralização, descentralização.

Federalism and education in the republican Brazil: dilemmas of the educational organization (1889-1930)

ABSTRACT. The article deals with the relationship between federalism and education in Brazil during the First Republic period (1889-1930). The objective is to follow the discussion about public school in the country, in an environment influenced by the new system of government. It also tries to understand how education was ‘accommodated’ after the formation of the Brazilian federation, starting with the publication of the Republican Constitution of 1891. The major Law provided continuity to the principles signed by the Additional Act of 1834. Thus, the responsibility for the primary education along the First Republic ‘oscillates’ around the discussions about centralization and decentralization. Therefore, such considerations require reflections about the concepts of federalism and education, in the ambit of relations which the State establishes with the members of the federation (states or municipalities), resembling a kind of Brazil-like federalism.

Keywords: federalism, education, centralization, decentralization.

Federalismo y educación en el Brasil republicano: dilemas de la organización educacional (1889-1930)

RESUMEN. El artículo analiza la relación entre federalismo y educación en Brasil durante la Primera República (1889-1930). El objetivo del texto es acompañar el debate sobre la escuela pública en el País, en un ambiente marcado por el nuevo sistema de gobierno, buscando comprender cómo la educación fue ‘acomodada’ tras la formación de la federación brasileña, a partir de la promulgación de la Constitución republicana de 1891. Esta Ley Mayor dará continuidad a los principios de la descentralización firmados por el Acto Adicional de 1834. De esta forma, la responsabilización por la instrucción primaria, a lo largo de la Primera República, ‘oscila’ acerca de las discusiones sobre centralización y descentralización. Tales consideraciones requieren, por lo tanto, reflexiones sobre los conceptos de federalismo y educación, en el ámbito de las relaciones que el nuevo Estado establece con los entes de la federación (estados o incluso con los municipios), configurando una especie de ‘federalismo a la brasileña’.

Palabras clave: federalismo, educación, centralización, descentralización.

Introdução

O propósito deste artigo – reconhecidas as limitações para o aprofundamento das categorias trabalhadas –, é revisitar as discussões que

permearam os debates sobre o binômio federalismo/educação no País na Primeira República. Para tanto, é importante retomar o contexto do final do século XIX, pois a mudança de Império para

República, como sistema de governo, levou à necessidade de conformação de um arcabouço legal que foi se constituindo entre 1889 e 1930. Em parte, porque países afetados pelos princípios do iluminismo tiveram de lidar com teorizações modernas do Estado, em certos momentos revolucionárias, de difícil transposição para as situações singulares de cada estado brasileiro, gerando grande heterogeneidade; mas também, porque até os anos 1850 a elite incluía majoritariamente burocratas educados em Coimbra, que eram influenciados pelo Estado português. Essa formação constituiu um consenso mínimo nessa elite quanto às opções políticas adotadas para concretizar o Estado imperial. Homogeneamente educada segundo a tradição do absolutismo lusitano, essa elite, com sua participação na burocracia estatal, reiterava o fortalecimento do Estado rumo a sua hegemonia, não só como valor político, mas também como interesse material legítimo. Embora a aristocracia fosse burocrata, como sublinha Raimundo Faoro (2008), esta não se compunha só de

[...] funcionários públicos; mas essa classe forma a sua base, à qual adere, por aliança ou dependência, toda a camada superior da sociedade brasileira (Faoro, 2008, p. 447).

Num contexto em que predominava o trabalho escravo, as relações materiais de força eram consideradas normais, a exploração se concretizava sem subterfúgios, e os não escravizados se relacionavam guiados menos pela força e mais pelo favor: sustentação da liberdade. Permeando as ideias que sustentavam as relações entre esses homens livres, o liberalismo foi incorporado à prática do favor em prol de interesses particulares:

Entre a carreira política e a dos empregos há uma conexão íntima e necessária, servindo o Estado como o despenseiro de recursos, para o jogo interno da troca de vantagens (Faoro, 2008, p. 447).

Ainda compunham o cenário social imperial os escravos, que formavam a sustentação econômico-financeira do Estado, pois a agricultura de exportação de base escravista era a fonte principal de sua renda, arrecadada na forma de impostos. Curiosamente, se era a escravidão que fornecia os braços exigidos pela lavoura, esta reforçava a divisão internacional do trabalho no século XIX, isto é, viabilizava a presença do Brasil entre nações tidas como civilizadas; e tal incoerência se replicava na impossibilidade de participação política. A não participação se manifestava, por exemplo, no veto ao voto de alguns grupos sociais:

Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império como na República, foram excluídos os pobres (seja pela renda, seja pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população. A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização (Carvalho, 1987, p. 44).

Convém dizer que essa presença da elite como classe mais apta a abraçar, com êxito, a construção do Estado moderno teve implicações no modelo de dominação à época. Havia conflitos entre setores da propriedade rural que motivaram debates sobre a lei de terras e a abolição, quiçá para evitar que se transformassem em ameaça ao sistema de poder. Nessa lógica de domínio e comando, restritos a uma camada,

[...] não há, entretanto, mesmo quando ainda não se consagram os princípios democráticos, o governo isolado, absolutamente alheio ao povo: o recíproco influxo entre a maioria e a minoria, mesmo nas tiranias mais cruas, responde pela estabilidade dos regimes políticos (Faoro, 2008, p. 107).

Isso porque a noção de Estado supõe propósitos particulares, cuja concretização prevê o alinhamento a outras instituições e outros grupos que detêm algum controle, também com interesses próprios, a exemplo da Igreja Católica. Então permeiam a formação do estado republicano brasileiro nuances políticas que oferecem lastro para compreender tanto como questões de amplitude nacional reverberavam na escola primária nos estados quanto a contribuição da educação para afirmar um novo estado de coisas.

Ambiências políticas da Primeira República

Igualmente, a passagem do império à República expôs divergências nas relações políticas. A política então se fortalecia como campo de atuação da ideologia: justificação racional da organização do poder; instrumento clássico estabelecido pelos regimes políticos constituídos no mundo moderno. Nesse sentido, há uma busca para 'fixar ideias' e conquistar a liderança do novo regime, ao menos, em torno de três correntes políticas: o liberalismo à americana (em que o governo interfere o mínimo na vida do cidadão); o jacobinismo à francesa (em que o governo é mediado pela participação direta do

cidadão) e o positivismo, pois “[...] as três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século” (Carvalho, 1990, p. 9). A disputa entre os grupos expunha interesses diversos e divergências nas formas de organizar a República. Ainda segundo esse autor, as justificativas ideológicas tinham elementos que buscavam ultrapassar o plano discursivo pelo foco no cientificamente demonstrável e pensando em modelos de república e formas de organizar a sociedade. A corrente do jacobinismo idealizava a soberania popular clássica, a utopia da democracia direta, do governo pela participação direta de todos os cidadãos; era uma

[...] alusão aos radicais voltados à massa humilde na Revolução Francesa, como Silva Jardim e Lopes Trovão, adeptos de uma República popular e amplamente democrática (Lopes, 1997, p. 14).

Os liberais idealizavam uma sociedade constituída por indivíduos autônomos cujos interesses seriam combinados pela mão invisível do mercado; noutros termos, cabia ao governo interferir o menos possível na vida dos cidadãos. Já os positivistas, articulados em torno de nomes como Silva Jardim e, principalmente, Benjamin Constant, influenciaram boa parte do exército brasileiro no final do século XIX. Suas ideias, de inspiração francesa, propunham uma República centralizada e ‘harmônica’. Imbuídos dessas concepções, apresentaram propostas para mudar o quadro desfavorável da educação e criar condições para o desenvolvimento econômico e político do país, isto é, alçá-lo ao panteão das nações tidas como mais civilizadas. A presença dos positivistas, no contexto político-educacional brasileiro no final do século XIX, é destacada pelo próprio Rui Barbosa (1947, p. 189), nos ‘pareceres’ de 1882/83, ao sublinhar que

[...] o positivismo longe de ser uma seita estéril ou um catecismo de fórmulas abstratas, poderia bem alimentar aspiração aos foros de uma vasta filosofia da realidade, útil aos homens de governo como aos homens de ciência.

Para Luiz Roberto Lopes, os liberais venceram a disputa, pois os republicanos signatários do manifesto de 1870, Saldanha Marinho, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa e outros, queriam uma

República liberal, federalista, sem leis sociais e representativa da oligarquia rural, especialmente a cafeeira. Após os tumultos iniciais, viria a hegemonia do grupo liberal, oligárquico, civil e federalista (Lopes, 1997, p. 15).

Como afirma Carvalho (1990), tal modelo foi bastante vitorioso na Constituição de 1891, pois convergia seus princípios para os interesses dos proprietários rurais, cujo poder se concentrava em províncias influentes como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul - não por acaso, as principais. Boris Fausto (1997, p. 245) dá mais propriedade a essa ideia:

Os representantes políticos da classe dominante das principais províncias São Paulo e Minas Gerais e Rio Grande do Sul defendiam a ideia da República federativa, que assegurariam um grau considerável de autonomia às unidades regionais. Distinguiam-se, porém, em outros aspectos da organização do poder. O PRP e os políticos mineiros sustentavam o modelo liberal. A base da República seria constituída de cidadãos, representados na direção do Estado por um presidente eleito pelo Congresso. Os republicanos gaúchos eram positivistas.

Se, como se pode inferir dessa passagem, o federalismo era a mudança mais significativa que vislumbraram as elites no regime republicano, também mostrava que, mesmo após a abolição, perduraram ‘desigualdades profundas’ e a ‘concentração do poder’ na mão de poucos e em poucos lugares; daí o liberalismo adquirir “[...] um caráter de consagração da desigualdade, de sansão da lei do mais forte” (Carvalho, 1990, p. 25).

Nesse contexto, era preciso fortalecer o Poder Executivo da República, mas não excessivamente, para não correr o risco de atravessar uma fase mais ou menos prolongada de ditadura. Como quer Boris Fausto (1997, p. 246), a

[...] autonomia das províncias tinha um sentido suspeito, não só por servir aos interesses dos grandes proprietários rurais como por incorrer no risco de fragmentar o país.

Mesmo que a Constituição de 1891 tenha estabelecido nuances políticas a favor da autonomia dos estados, o governo federal não ficou totalmente sem poderes. A ideia de ultrafederalismo sustentada pelos positivistas gaúchos e combatida pelos militares e paulistas era um risco que, por razões várias, esses setores não queriam correr. A esse poder se alinhava a força hegemônica de São Paulo e Minas Gerais não só no alto escalão das forças militares, mas também na economia e na política, graças à oligarquia cafeeira, cujas ações podem ter contribuído para a hegemonia política, econômica e social dos estados na Primeira República.

O problema do federalismo no Brasil

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2010a, p. 152), o sentido de federação e federalismo “[...]”

significa contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança e também se fiar, confiar-se, acreditar”. Se assim for, a definição de federação movimenta a ideia de agrupamento de estados autônomos para defesa e ataque sem que a União, embora seja soberana e represente a todos, disponha de poderes praticamente absolutos sobre cidadãos e estados federados. Por outro lado, se o Estado federal tem características que o distinguem de outros tipos de Estado, devemos presumir que apresente certo caráter descentralizador que repercute no comportamento de quem vive nesse Estado. Nessa lógica, no pensamento político no Brasil,

[...] entendia [-se] a idéia de federalismo como arranjo constitucional no qual as províncias poderiam velar pelos seus interesses. [...]. A idéia de que o federalismo era um arranjo institucional, que permitia às províncias cuidarem dos seus ‘negócios internos’ está na raiz do movimento republicano que eclodiu na província do Rio Grande do Sul. No cerne desse movimento, estão a situação econômica da província e a instalação com a centralização de poderes nas mãos do presidente da província, nomeado pelo poder central (Coser, 2009, p. 108-109, grifo do autor).

A ideia de federação no Império supunha autonomia das províncias para administrar assuntos internos, como o controle de impostos. Esse pensamento federalista via a descentralização como favorável ao clima de competição entre as províncias, o que, em certos limites, poderia traduzir-se num elemento de progresso. A questão federativa

[...] sempre esteve na linha de frente dos debates [...]; mais que isso, impôs-se [...] antes mesmo da transição da cultura centralizada e centralista da Monarquia para a descentralização federativa da República (Cury, 2002, p. 46).

Pelo lado da educação, na descentralização oriunda da mudança do Estado monárquico para o republicano, a trajetória histórica retrata uma transição de cultura que o Império via como unitária e centralizadora e que a República legítima como descentralização federada. Em sua organização política, o Estado pode assumir várias formas de se fazer presente em seu território como “[...] guardião dos interesses maiores e gerais, acima das dimensões privadas e dos interesses particulares” (Cury, 2002, p. 32).

A federação se fez presente na história com os anseios dos primeiros republicanos, como nas intervenções de Rui Barbosa, emendando o art. 1º do decreto 510, de 22/6/1890, que era a proposta original de Constituição para o Brasil para nortear os trabalhos da Assembleia Constituinte (Cury, 2001).

Do ponto de vista legal, a nação deveria adotar a República federativa como forma de governo - estabelecida pelo decreto 1, de 15 de novembro de 1889 - e que se constituiu “[...] por união perpétua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil” (Brasil, 1891, p. 1).

Segundo Cavalcanti (1983, p. 124), a nação passava subitamente do Estado simples, unitário, monárquico em que se achava organizada

[...] havia mais de dois terços do século, e funcionando sob o regime parlamentar, para o sistema composto, e o mais descentralizado de todos: o Estado-Federal ou a República federativa presidencial.

Já para Coser (2009, p. 91),

[...] federalismo apresenta-se como um sistema de governo no qual o poder é dividido entre o governo central (a União) e os governos regionais. O federalismo é definido, na sua acepção positiva, como um meio termo entre um governo unitário, com os poderes exclusivamente concentrados na União, e uma confederação, na qual o poder central seria nulo ou fraco.

Na federação, o governo central tem poder sobre os cidadãos de cada estado que compõe a União. Mas essa situação é diferente daquela vivida pelas unidades territoriais no Estado unitário, cujo governo central é anterior e superior às instâncias locais e cujas relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica e ‘piramidal’. As federações fortificam os princípios de autonomia dos governadores e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre entes federados do poder local estadual:

[...] na verdade, semelhante divisão não importa, de certo, uma partilha da soberania, ela envolve, e nem poderia deixar de envolver, coparticipação dos Estados particulares no exercício da mesma (Cavalcanti, 1983, p. 74).

Nessa mesma perspectiva, Duverger (1986, p. 469) acrescenta:

Federalismo interno, para o qual o Estado federal consiste em dar organização política aos quadros intermediários, às regiões e províncias, constituídas em verdadeiros Estados no seio do próprio Estado; federalismo internacional, que pretende agrupar Estados-nações em comunidades mais amplas.

Consolidar a nova estrutura da República federativa demandou esforço, pois não foi a ação tranquila e simples que aparentava ser. A elaboração do texto final da Constituição de 1891 foi marcada pela presença de múltiplas e distintas emendas, conflitos e polêmicas envolvidos no debate e que

acabaram inseridos na versão definitiva (Cury, 2001, p. 141). Essa Carta contém disposições para reestruturar o governo sob o novo regime e prescreve a intervenção da União nos estados para, segundo o art.6º,

[...] repelir invasão estrangeira ou de um Estado em outro, manter a forma republicana federativa, restabelecer a ordem e a tranqüilidade nos Estados, à requisição dos respectivos governos; assegurar a execução das leis e sentenças federais (Brasil, 1891, p. 1).

A questão substancial concernente à organização dos estados aparece no Título II da Constituição de 1891. Embora se prescreva a cada estado uma “[...] Constituição e leis próprias [...]”, estas deveriam ser “[...] fiéis aos princípios constitucionais da União [...]”, visíveis no artigo 63; o artigo 64, por sua vez, reservou aos estados minas e terras devolutas em seus respectivos territórios (Silveira, 1978, p. 62). Nesse sentido, Fonseca (1981, p. 123) argumenta que o regime federativo republicano

[...] repousa sobre a união de coletividades organizadas politicamente, sob uma autoridade geral, com poderes também próprios, exercendo-se automaticamente, desde que não colidam com os princípios cardeais estabelecidos na Constituição Federal.

Como se pode deduzir, a passagem das províncias à condição de estados gerou celeuma, visto que tal mudança, arranjada em nome da federação, apresentava ‘um’ lado da situação a ser definida: a organização estadual:

[...] era clara a idéia de federação com maior autonomia dos Estados face ao que vigeu no Império, a versão jurídica que materializava esta idéia foi objeto de grandes polemicas (Cury, 2001, p. 142).

O modelo deu soberania à União e autonomia aos estados, sobretudo em volta da divisão da renda dos impostos, da unidade ou dualidade da magistratura e da representação no Congresso.

Nesse entendimento, a federação deteria o poder soberano e os estados receberiam da União o poder autônomo, porém subordinado. Se assim era, então seria plausível dizer que não havia uma maneira única de orientar as federações; ora, mesmo outros países federativos têm heterogeneidades históricas, daí que as soluções precisam se adequar às especificidades de cada estado federado. Numa palavra, o regime federativo pressupõe diversidade.

Nessa lógica, devem-se instituir arenas institucionais que garantam aos governos federal e subnacionais três fatores: representação política, controle mútuo entre eles e espaços públicos para

deliberar e negociar. Como vários problemas de ação coletiva não podem ser resolvidos por um só nível governamental, a atuação desenvolvida pelo federalismo tem de ser montada para garantir a coordenação entre todos os estados. Assim, a opção pelo federalismo significava um movimento complexo do processo decisório e da legitimação, visto que crescia o número de representantes nas instâncias legislativas, o que dificultava, cada vez mais, acertar e manter os ‘arranjos’ entre os diversos grupos políticos. Tal conformação institucional, no entanto, contém potencialidades democráticas, como a aproximação dos governos de suas comunidades na forma de descentralização, o respeito às peculiaridades de cada região e a adoção do princípio da barganha e negociação como balizador do processo político. Segundo Vitor Nunes Leal (1997, p. 98),

Se o federalismo tem como princípio básico a descentralização (política e administrativa), seria perfeitamente lógico estender a descentralização à esfera municipal. Não faltaria, aliás, na Constituinte, e ainda mais tarde, quem sustentasse que o município está para o Estado na mesma relação em que este se encontra para com a União.

Essa passagem deixa entrever que o federalismo passa a existir à medida que o fator político ganha centralidade entre as demais dimensões, sejam elas econômicas, sociais, culturais etc. O fato novo seria o federalismo republicano em lugar do centralismo imperial; ou seja, o governador de estado em lugar do presidente de Província. Homem de confiança do ministério no Império, o presidente não tinha domínio próprio nem condições de construir suas bases de poder na Província - alheio que era, muitas vezes, ao objeto de sua presidência; no máximo, podia ‘preparar’ sua eleição para deputado ou senador, pois

[...] era conveniente armar o Estado dos elementos necessários para, no âmbito da administração dos municípios, fazer prevalecer os interesses gerais sobre os interesses locais (Leal, 1997, p. 102).

Com efeito, essas características contrariavam os fundamentos do federalismo, de um governo central - o Estado federal - que tenha competência sobre os territórios da federação e sobre a União - os estados unificados -, aos quais são distribuídos os poderes, as funções e as competências, os direitos e deveres, que constroem, assim, sua autonomia e seu poder.

Para Bobbio (1998, p. 332), organizar o Estado supõe enfrentar o problema da centralização - força “[...] autoritária e governativa - e da descentralização - força [...] liberal e constitucional”. Com efeito, esses atributos definidores se aplicam ao contexto europeu, mas no cenário brasileiro, tais categorias se

estabeleceriam segundo variações peculiares, isto é, conforme características que variavam de estado para estado e das quais se revestem os governos locais quanto à natureza de seus poderes e suas funções, à estrutura orgânica e às formas de controle a que estão sujeitos. Há, porém, um denominador comum: a função que lhes é atribuída como ferramenta de descentralização e centralização governamental - portanto, de presença do poder público em todos os rincões de cada país.

Se a centralização política assume um caráter unitário e se faz prevalecer na esfera territorial, a descentralização possibilita a autonomia dos estados e sua independência. Mais que isso, segundo Bobbio (1998, p. 334), “[...] a descentralização implica a existência de uma pluralidade de níveis de decisão exercidos de forma autônoma pelos órgãos independentes do centro”. Além disso, a ideia de descentralização, de acordo com Mello (1986, p. 797),

[...] explica a persistência da instituição municipal através dos tempos e sua renovação atual, pois é cada vez mais difícil ao governo central de um país cuidar ao mesmo tempo de questões complexas que exigem sua atenção e que são indelegáveis a outras esferas e de assuntos de interesse predominantemente local. Impõe-se, pois, a divisão do trabalho governamental, em nome pelo menos da eficácia do poder público. Por sua vez a possibilidade de participação política, inerente à ideia de governo local, também contribuiu não só para a continuidade da instituição municipal como também para o grande número de unidades de governo local em muitos países. [...] o reconhecimento da necessidade do município autônomo não se dá, porém, sem luta entre as tendências centralizadoras de inspirações diversas e as idéias descentralizadoras que buscam com maior participação da comunidade no governo daquilo que é de interesse imediato.

Victor Nunes Leal (1997), embora esteja se referindo, nesta passagem, a um período posterior ao que estamos analisando, anota o processo de mudança e indica inovação adotada para a organização administrativa para dar mais eficiência aos municípios, por exemplo, no Governo Provisório pós-1930, no

[...] ‘departamento de municipalidade’, órgão estadual, cujo nome variava, mas entre cujas importantes atribuições se incluíam dar assistência técnica aos municípios, coordenar suas atividades em função de planos estaduais (Leal, 1997, p. 104, grifo do autor).

Em outros termos, os municípios eram como unidade de governo local porque os distritos em que se subdividem são novas circunscrições administrativas municipais, e não unidades de

governo propriamente ditas. Se ao município compete fiscalizar a elaboração e execução dos orçamentos de medidas administrativas, cabia

[...] a esse órgão, dependente diretamente do interventor, exercer a extensa tutela que a legislação em vigor outorga ao governo estadual sobre a vida administrativa dos municípios (Leal, 1997, p. 104).

Assim, ao deixar um regime centralizado e avançar para outro, descentralizado, a República adotaria um modelo federativo cuja dualidade previa maiores poderes aos estados, ainda que submetidos à União e uma redução de poder desta, em comparação com o período anterior. Uma vez tornados membros federativos, os estados poderiam exercer sua autonomia legislativa no contexto de uma assimetria de categorias econômicas, sociais, políticas e militares. Eis por que se pode dizer que, na Primeira República, a federação nasceu noutra direção: a da descentralização, que surge como figura de organização capaz de dar aos entes federados mais autonomia do que o Império deu às províncias. Cabe dizer, porém, que à descentralização maior correspondeu mais desigualdade, aumentando os desafios que se colocavam à nova forma de governo.

Educação como problema na federação brasileira

Na segunda metade do século XIX, os debates sobre a necessidade de educar as classes populares se intensificaram, sobretudo em torno da convicção de que a escola pública seria essencial para formar o cidadão. Segundo Marta Chagas de Carvalho (1989, p. 7), a escola foi, no

[...] imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso. [...] tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação.

Subjacente a esses debates, estava o ideário político da República no início de sua organização: correntes positivistas e o liberalismo, que exaltavam o nacionalismo e a formação de um novo homem ajustado à realidade e às necessidades daquele momento; e que se impuseram de vez com a implantação do regime republicano. Essas formulações republicanas foram forjadas no cenário político-educacional do período monárquico, no qual os problemas relativos à educação se avolumavam.

À parte as transformações políticas e os conflitos sociais desde os primeiros anos do Império brasileiro, houve a formalização de leis para regulamentar a educação; e o intervalo entre a publicação de uma lei e de outra foi permeado por projetos e propostas destinados a suprir

minimamente a necessidade de propagar a instrução, evidenciando as políticas educacionais de um momento marcado por contradições nas relações de poder. Isso porque, após a independência, as mudanças políticas não alteraram as linhas gerais da estrutura econômica e das relações de força do período colonial.

Ainda assim, segundo José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008), no decorrer do século XIX, surgiram elementos fundamentais para estabelecer uma governabilidade moderna, a exemplo do processo de escolarização, em que se articulam mecanismos distintos: legislação escolar e política educacional; construção de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criação de rede de poder e saber como desenvolver uma economia política da educação; enfim, produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações do Estado e sua população. A escolarização se afirmou aos poucos, e ao Estado coube a obrigatoriedade de oferecer a educação elementar mediante

[...] um processo de normalização, no qual se descortinam as relações entre os processos de estruturação do Estado e a educação escolar. Em algumas províncias do Império, [...] a instrução elementar foi regulamentada por leis provinciais, sobretudo após o Ato Adicional de 1834 (Gondra & Schueler, 2008, p. 34).

O ato adicional de 12 de agosto de 1834¹ criou a regência una e alterou a organização política e administrativa do Império, dando mais autonomia às províncias. Conforme salienta Saviani (2008), se a proposição da lei das escolas de primeiras letras (1827) tivesse se concretizado, a instalação de escolas elementares nas cidades, nas vilas e nos lugarejos cujos habitantes formassem uma população significativa, como era sugerido, teria dado origem, então, a um sistema nacional de instrução pública. Mas a não efetivação de tal sistema não poderia ser atribuída ao ato adicional, que desobrigou o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo tal incumbência aos governos provinciais. Vieira (2008), no entanto, entende que caberia atribuir a esse documento legal a origem de vários entraves à

organização da educação, mesmo não sendo um instrumento da legislação educacional propriamente dita. Como se vê, essa questão é controversa e à qual devemos estar atentos, como ressalva Saviani (2008, p. 129):

O Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência freqüente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais do século XIX. Mesmo porque, para isso, seria necessário que a competência conferida às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa.

No dizer de Newton Sucupira (2005), o início do processo de descentralização educacional efetivado pelo ato adicional não foi acatado sem conflitos e sem críticas: juristas, educadores e políticos, dentre outros intelectuais, questionaram a eliminação do poder central na instrução primária e secundária. Era preciso saber se a educação competia às assembleias provinciais ou se era privativa:

Ao que parece, o entendimento dos parlamentares, nos anos imediatos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente (Sucupira, 2005, p. 61).

Tal situação decorria de descaso com a educação pública, e não especificadamente por conta da organização administrativa pretendida pelo Ato Adicional, embora

Em verdade, com este instrumento legal, se torna explícito o anúncio de um movimento pendular que vai se fazer presente ao longo da história da educação no Brasil, a saber, o conflito entre centralização e descentralização (Vieira, 2008, p. 42).

O debate nacional sobre a educação pública no período republicano, permeado pelas categorias centralização e descentralização, reverberou no âmbito local, visto que, em várias localidades do País, a municipalização da educação primária e seus efeitos deveriam seguir o mesmo princípio: o ensino primário ficaria mais a cargo do município do que do estado, embora dividisse com este a responsabilidade pela oferta do mesmo. No entanto, deve-se ressaltar que, ainda que gozassem de autonomia no campo educacional, não se poderia

[...] supor uma capacidade local para gerar um projeto de grande envergadura e com ramificações nos mais diversos setores, como seria uma proposta sistêmica de instrução popular (Gonçalves Neto, 2012, p. 31).

Além disso,

¹Aprovado pela lei 16, de 12 de agosto, o ato adicional de 1834 foi a única emenda na Constituição de 1824. Em 32 artigos, estabeleceu mudanças significativas, sobretudo no capítulo V da Constituição, ao extinguir os conselhos gerais de província e criar as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação e outras áreas; nessa última, prescreveu que competiria às assembleias legislar sobre a "Instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados" (Costa, 2002, p. 22-23).

cabe ressaltar que o momento indicado para a emergência e sustentação desse princípio de autonomia nas constituições estaduais é aquele que se sucede logo após a República, mais especificamente após a promulgação da Constituição Federal. Ora, é exatamente esse o período de que se ocupa nesta investigação sobre o município pedagógico. É nesse momento que se julga poder demonstrar a emergência de um poder local com a capacidade de definir princípios, elaborar leis e tentar implementar um 'sistema' municipal de ensino, respaldado na legislação que frutifica a ampla discussão dos colégios representativos e que permite ao município pedagógico o espaço para sua manifestação (Gonçalves Neto, 2012, p. 31-32, grifo autor).

Voltando aos tempos do Império, observa-se que as ações de cada localidade e a intenção do Ato Adicional de 1834 de anular dificuldades oriundas de iniciativas desvinculadas da realidade local e fortalecer o poder provincial não produziram o efeito desejado no campo da instrução pública; por exemplo, não suscitou nas assembleias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação elementar. Segundo Cury (2001, p. 306),

[...] a satisfação da educação como um direito de cidadania ficará por conta dos Estados federados, que determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública.

Eis por que caberia dizer que o Ato Adicional constituiu-se num momento significativo da política educacional, embora a função do Estado tenha ficado pouco perceptível na oferta da educação; afinal, no Império, a educação era destinada a poucos, e o Ato atribuiu um protagonismo às províncias que será alcançado - parcialmente - apenas na condição posterior de estados republicanos, com a “[...] oferta da instrução pública elementar e secundária” (Vieira, 2008, p. 44). Mais que isso, não seria implausível cogitar que, ao atribuir às províncias poderes para legislar sobre o ensino primário e secundário, o Ato Adicional abriu espaço a discussões e propostas para a educação que prepararam o terreno para reformas educacionais mais substanciais nas primeiras décadas do século XX.

Após a proclamação da República, tentou-se reordenar a sociedade e instalar o que se acreditava ser uma verdadeira nação, algo que não fora conseguido pelo Império. Segundo Wenceslau Gonçalves Neto (2002), nesses momentos de transição, haveria a possibilidade

[...] de se construir algo absolutamente novo, uma nova sociedade com um projeto original; de se

promover 'remendos' e uma estrutura que não se pretende que seja alterada em seus elementos essenciais; ou de se trabalhar com um arremedo do novo, buscando reproduzir-se modelos que se tem como perspectiva em outros países que, espera-se, possam ser transplantados para a realidade em mudança. No Brasil, em termos culturais, nossos 'visionários' não colocavam seus olhares para além da Europa ou dos Estados Unidos, que apareciam como paradigmas, remetendo-se para a terceira opção (Gonçalves Neto, 2002, p. 138, grifo do autor).

Essas e outras circunstâncias complicam o esforço de organização da educação no início da República, repercutindo inclusive no trabalho dos constituintes e na própria Constituição de 1891, que é omissa com relação à instrução popular, remetendo, tacitamente, essa responsabilidade para os diferentes estados. De acordo com Vanilda Paiva (2003, p. 91-92), mais importante que a possibilidade de difusão da educação popular,

[...] parece ter sido o princípio que deveria nortear a organização republicana: o federalismo. Diante dele, compreende-se a manutenção do regime de administração descentralizada do ensino elementar.

A República herdou um sistema de ensino ineficiente e não organizado e a intervenção do Estado na educação traduziu-se numa questão polêmica a ser administrada, inclusive tendo de se levar em conta a descentralização dessa ação prescrita pelo ato adicional de 1834 e continuada pelo princípio federalista constitucional de 1891. Proclamava-se a importância de o Estado propagar a educação pública, como elemento de progresso e formação do povo brasileiro, mas o encaminhamento da questão era bem difícil, por conta das competências transferidas para os entes federados e das precariedades do sistema elementar de ensino existente.

Como se vê, o processo de federalização da República teve consequências que se fizeram sentir, sobremaneira, na impossibilidade de formação ou consolidação de um sistema nacional de educação, ainda que o mesmo existisse como um desejo político ou reverberasse uma tendência universal. No entanto, segundo Anaete Schelbauer (1998, p. 140), no caso brasileiro, a

[...] integração era uma questão local, que poderia e foi resolvida por meio de uma intervenção também local, reafirmando a tese de que a educação básica, neste contexto, não tinha uma função nacional.

Talvez por isso, Saviani (2008), a partir dos argumentos de Anaete Schelbauer, defenda um

exame dos entraves à concretização de um sistema de educação brasileiro naquele momento, para

[...] saber por que a idéia de sistema nacional de ensino, que se vinha realizando nos principais países no século XIX, permaneceu, no Brasil, no rol da 'idéias que não se realizam' (Saviani, 2008, p. 166, grifo do autor).

Mais que isso, esse exame poderia mostrar que os entraves para consolidar a instrução pública - sobretudo a escola primária - impuseram-se, também, à consolidação da federação dos estados como entes aptos a apresentar alternativas para resolver a precariedade da educação primária, traduzível, por exemplo, num corpo docente composto por uma maioria de professores leigos e na carência de escolas normais (de formação para o magistério); num ensino secundário marcado pela predominância de cursos em número limitado, esporádicos e sem organização hierárquica disciplinar e serial; num ensino superior reduzido a poucas faculdades, isoladas e destinadas, em especial, à preparação de profissionais liberais.

Um quadro assim não deixava dúvida aos legisladores e gestores no início da República: era preciso expandir o ensino primário público e formar professores qualificados para dominar novos métodos pedagógicos; mas fazer isso exigiria recursos financeiros em grande escala, inexistentes tanto no governo central como no âmbito dos estados descentralizados. Nagle (1977), porém, afirma que a carência de uma política nacional de educação e, logo, de um sistema nacional de educação escolar era um

[...] problema sem condições de ser solucionado durante a Primeira República, devido ao argumento de que qualquer esforço nesse sentido feria os princípios federativos agasalhados pela Constituição (Nagle, 1977, p. 266).

Ainda assim, o fervor pelos assuntos relativos à educação e os anseios pelo progresso e desenvolvimento do país marcaram a atuação dos estados, pois a República precisava viabilizar o legado recebido dos primeiros propagandistas da causa, caracterizado pelo fervor ideológico e pela tentativa sistemática de evangelização para promover uma tríade de categorias inseparáveis indicativas da redenção do país: 'democracia, federação e educação'. A República a ser implementada recebera um acervo amplo de princípios e propostas para pensar e repensar uma doutrina que desse sustentação para um programa de educação em que

[...] os preceitos de laicidade, financiamento público, regulação social, obrigatoriedade de frequência,

uniformidade educativa e igualdade jurídica elevaram-se como fundamentos embasadores da educação escolar pública na formação de uma sociedade civil (Araújo, 2011, p. 2).

A educação aparecia no cenário, tendo como missão a regeneração do povo - abandonado ao analfabetismo e à ignorância - e a consolidação da nação.

Entretanto, mesmo com todo o entusiasmo que marcou os primórdios da República, a educação não se tornou alvo central da preocupação do governo, pois a proclamação da República não modificou suficientemente as estruturas de poder, reforçado em cada estado federado e nas localidades que o compunham. Quem não pertencia à camada dominante nem tinha desenvolvido ações em favor da República passou a ser alvo de repressão (ou de cooptação, o que ficou evidente pelo grande número de 'republicanos' de última hora), movida pela máquina governista, que não admitia contestação ao poder vigente. A universalização do ensino e a conseqüente erradicação do analfabetismo não eram prioridades da União, que se isentou desse dever: afinal, como já dito, se no período imperial, a educação básica esteve sob a responsabilidade das províncias, durante a Primeira República, coube aos estados federados. Na primeira Constituição republicana (1891), "[...] estão inscritos princípios federalistas que contribuem para aumentar o poder e autonomia das antigas províncias, agora Estados" (Vieira & Farias, 2007, p. 75), logo, cada um poderia construir o sistema de ensino que bem entendesse (embora um não pudesse interferir na ação do outro: suas ações independiam e, muitas vezes, diferiam). Segundo Cury (2010b, p. 90), esse poder dos estados e seus governadores se vinculou a

[...] uma influência considerável nos primeiros anos da República, [...] tanto por meio de iminentes representantes no aparelho de Estado, como em organizações da sociedade civil.

Consolidadas as oligarquias nos vários estados, passam a criar e buscar hegemonizar projetos de organização educacional, na forma de reformas, embora na maior parte das vezes baseados em estudos e perspectivas localizados sobre a educação. Além das reformas, no final do século XIX e durante o século XX, processou-se a criação de múltiplas formas de escolas pelos estados, como tentativa de disseminar a educação para combater o analfabetismo, então considerado como sinônimo de inépcia, de falta de iniciativas propiciadoras ao desenvolvimento e ao progresso; ou seja, a educação apareceria como meta de um projeto civilizatório e de modernização da sociedade em prol de seu

desenvolvimento. Conforme (Nagle, 2001), reduzir a taxa de 80% de analfabetismo exigiria políticas governamentais muitas vezes inovadoras, respaldadas nas concepções da escola que circulavam no contexto educacional, tanto do Brasil como do exterior.

Mais que isso, o movimento de ideias e iniciativas reformistas pró-educação pode ser compreendido como uma tentativa de homogeneizar a cultura - republicana -, mediante a consolidação e difusão de um consenso de princípios promotores de unidade nacional, para o qual a educação - a instrução escolar - seria elemento-chave, ao oferecer um ensino mínimo, ou seja, uma educação elementar de instrução primária. Como a quantidade de analfabetos alarmava as autoridades governamentais, era preciso envidar esforços para instrumentalizar a população, de modo a prepará-la para suprir as necessidades do cenário socioeconômico que se transformava, sobretudo com o processo de industrialização e urbanização, intensificado nos anos 1920. Esse movimento reformista levou Nagle (2001) a reconhecer essa década como momento de um 'otimismo pedagógico', marcado pela tentativa de substituir um modelo escolar por outro, no qual subjazia a crença em novas propostas teórico-pedagógicas.

Um marco importante desse contexto de discussões fervorosas sobre a educação nacional foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Fundada no Rio de Janeiro por um grupo de intelectuais, em 1924, a ABE objetivava - segundo Carvalho (1998) - sensibilizar o poder público e os educadores quanto aos problemas da educação; também representava uma luta ideológica que atravessaria o tempo e se apresentou como elemento reestruturador dos mecanismos de controle da população urbana, reforçando, assim, o 'antigo' em nome do 'novo'. De acordo com Marta Carvalho (1998, p. 39, grifo do autor), "Na ABE, um grupo de intelectuais se auto-representou como 'elite' que se auto-incumbiu de organizar o país". Implantou-se a ideia - liberal - de igualdade para todos, exaltando-se o espírito de igualdade e participação em prol do desenvolvimento do país. Com esse ideário, a associação se difundiu país a fora mediante discursos cívicos, que buscavam, com o argumento da unidade nacional, chegar ao progresso pela via da educação. No dizer de Carvalho,

Condensando os males do país na metáfora de um brasileiro indolente e doente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma 'elite' dotada de poderes demiúrgicos, o discurso cívico da ABE é discurso profilático erigindo a questão sanitária em metáfora da situação nacional e a obra

educacional em obra de saneamento (Carvalho, 1998, p. 39, grifo do autor).

Nesse contexto de reformas e criação da ABE, pode-se reconhecer ainda um dilema a ser superado: oferecer uma educação voltada para suprir propósitos coletivos ou manter inviolável o direito de cada um de eleger livremente o próprio caminho. Tal dilema dava o tom de questões então discutidas como propostas de um projeto liberal; mais, caracterizava a conexão entre mudança social e mudança educacional postulada pelo liberalismo: educação como direito e como dever do cidadão.

Na lógica liberal, a educação era parte-chave de um futuro a ser construído e edificado pela imagem do cidadão civilizado; futuro este marcado pela ênfase na educação como dever e concretização da nacionalidade:

Neste projeto, a generalização da educação primária fica condicionada à qualidade do ensino ministrado (sua subordinação ao que era entendido como 'formação cívica') (Carvalho, 1998, p. 39, grifo do autor).

Esse ideal de educação e homem, marcante na reivindicação de uma política educacional na década de 1920, estava articulado com a elaboração de um projeto de homogeneização cultural e moral autoritário que se concretizaria pela escola, mediante a propagação de valores e a formação de atitudes patrióticas.

Eis por que a Primeira República se insere na historiografia da educação como momento em que se iniciam tentativas de consolidar a educação pública, mediante elementos de sustentação de princípios liberais - democracia e cidadania - e preceitos do positivismo, então elementos de consolidação de uma nova ordem, que estabelecia a escola como força motriz do desenvolvimento de um país, de um povo; de uma civilização.

Considerações Finais

A República surge no fim do Século XIX, período marcado por mudanças substanciais na história do país: no regime de governo, na Constituição, na política, na sociedade, na economia, nos vínculos entre Estado e Igreja, no valor da educação escolar e na estrutura administrativa, que assumia uma nova modelagem. Sua proclamação representou não só o rompimento com o regime monárquico, mas também a busca de um novo padrão para a administração público-política, que exigia outros ideais políticos e outra relação de poder interna: a federalização; diga-se, a formação dos estados, com mais autonomia, em lugar das províncias. Elementos

de inspiração liberal ajudariam a propagar ideais de civilidade, de ordem, de progresso.

A Primeira República permitirá o fortalecimento das unidades da federação, sobretudo de estados representativos de regiões politicamente importantes, a exemplo de São Paulo e Minas Gerais. Essas unidades federativas contribuíram para descentralizar o poder e efetivar reformas educacionais, em especial na primeira década da República e nos anos 1920 e 1930, período de grande ebulição política. Nesse sentido, seria plausível dizer que o tempo republicano se trata, sobretudo, de uma época de propostas de mudança na educação, resultantes de um clima de discussões que superestimava seu papel na renovação da cultura, da política e da economia, dentre outras esferas da sociedade. Seguindo o espírito liberal dos chamados 'entusiasmo pela educação' e 'otimismo pedagógico', as reformas do século XX se preocuparam não só com a ampliação das oportunidades educacionais, mas também com a renovação pedagógica: a introdução de métodos e procedimentos educacionais, a exemplo da adoção do método intuitivo, que se tornou protagonista da escola primária moderna.

As relações entre centralização e descentralização permearam tal renovação porque descentralizar significava permitir aos estados constituir sistemas escolares paralelamente a um sistema federal - este limitado ao ensino secundário e superior. Mas, cabe dizer, ao descentralizar o ensino primário, o federalismo não proporcionou aos estados mecanismos que lhes permitissem melhorar quantitativa e qualitativamente esse nível de ensino, justamente quando o percentual de analfabetos persistia em torno de 80% da população e quando o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento social e econômico. Algo não coadunável com a formação do cidadão republicano.

Essa incoerência, porém, passava ao largo da defesa que os republicanos faziam da instrução escolar como forma de integrar o povo à nação e de uma escola organizada segundo os interesses da nova ordem política. Por outro lado, a escola devia se estender a todos os segmentos da sociedade para consolidar uma moderna visão de educação: aquela resultante da eclosão do movimento da escola nova, que visou adaptar o ensino científico e racional a todos os brasileiros. Era necessário modificar as bases da escola existente, propósito que o movimento escolanovista pretendeu cumprir, sobretudo, debatendo em conferências e publicando textos em jornais e revistas para difundir e levar ao campo escolar seu pensamento.

Se educar o povo era uma forma de integrá-lo à nação, também era um modo de amalgamar a sociedade e cooptar a população para tomar parte no projeto republicano de desenvolver o país. E a feição educacional desse projeto se desdobrou em vários estados, cujos governos buscaram programar reformas na instrução pública mediante um aparelho de educação moderno para promover a educação popular. Em geral, os dispositivos legais congregavam os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da docência e o compromisso formal do poder público com o aumento das oportunidades educacionais pela disseminação de escolas e, logo, pela ascensão do número de matrículas. Os estados - os poderes públicos - passaram a se comprometer mais com o orçamento para o funcionamento material das escolas, principalmente com a construção de prédios escolares ou aluguéis financiados pelo Estado.

A confiança no poder da escola tornou-se representação difundida e compartilhada na sociedade; e ao ensino primário foram atribuídas finalidades diversas e expectativas amplas, tais como moldar o caráter das crianças - futuros trabalhadores -, inculcando nelas valores e virtudes morais, bem como normas de civilidade. Competia à escola ajudar a consolidar a nação brasileira, divulgando valores cívico-patrióticos que fundassem o desenvolvimento das gerações seguintes e suscitasse nelas o amor à pátria. Cabe dizer que essa organização da escola ganhou contornos e projeções distintos em cada estado, isto é, conforme as condições em outras esferas, que impactavam na consolidação da escola.

Referências

- Araújo, M. M. (2011). A educação escolar da criança que se fez indispensável (São Paulo e Nordeste do Brasil, 1890-1910). In *VI Congresso Brasileiro de História da Educação* (p. 1-19). Vitória, ES: UFES/SBHE,
- Barbosa, R. (1947). Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras completas* (Vol. X, tomo I ao IV). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde.
- Bobbio, N. (1998). *Dicionário de política*. (Vol. 1). Brasília, DF: UNB/Imprensa Oficial São Paulo.
- Brasil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte 1891*. Recuperado de http://www.historiadobrasil.net/brasil_republicano/constituicao_1891.htm
- Carvalho, J. M. (1987). *Os bestializados*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

- Carvalho, J. M. (1990). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Carvalho, M. M. C. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: Edusf.
- Cavalcanti, A. (1983). *Regime Federativo e a República brasileira*. Brasília, DF: Unb.
- Coser, I. (2009). Federal/federalismo. In J. Feres, Jr. (Org.), *Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil* (p. 91-118). Belo Horizonte, MG: Edufmg.
- Costa, M. (2002). *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Cury, C. R. J. (2001). *Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Cury, C. R. J. (2002). *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Cury, C. R. J. (2010a). A questão federativa e a educação escolar. In R. P. Oliveira, & W. Santana (Orgs.), *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade* (p. 149-168). Brasília, DF: Unesco.
- Cury, C. R. J. (2010b). República, educação, cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*, 9(1), 31-43.
- Duverger, M. (1986). Institutions politiques et droit constitutionnel. In F. C. V. Silva (Org), *Droit constitutionnel e instituições políticas* (p. 396-469). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Faoro, R. (2008). *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo, SP: Globo.
- Fausto, B. (1997). *História do Brasil*. São Paulo, SP: Edusp.
- Fonseca, A. F. (1981). *O poder executivo na república brasileira*. Brasília, DF: Edunb.
- Gonçalves Neto, W. (2002). Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha (1910-1926). In A. A. B. M. Lopes, I. A. Gonçalves, L. M. Faria Filho, & M. C. Xavier (Orgs.), *História da Educação em Minas Gerais* (p. 136-149). Belo Horizonte, MG: FCH/Fumec.
- Gonçalves Neto, W. (2012). O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. In W. Gonçalves Neto, & C. H. Carvalho (Orgs.), *O município e a Educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República* (p. 23-42). Campinas, SP: Alínea.
- Gondra, J. G., & Schucler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo, SP: Cortez.
- Leal, V. N. (1997). *Coronelismo, enxada e voto. O município e o regime representativo no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- Lopes, L. R. (1997). *Uma história do Brasil República*. São Paulo, SP: Contexto.
- Mello, D. L. (1986). Município. In: B. Silva (Coord.), *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Nagle, J. (1977). A educação na Primeira República. In B. Fausto (Dir.), *História geral da civilização brasileira: Brasil republicano - sociedade e instituições (1889-1930)* (Vol. 2, tomo III, p. 259-291). Rio de Janeiro, RJ: Difel.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo, SP: Loyola.
- Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schelbauer, A. R. (1998). *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá, PR: Eduem.
- Silveira, R. M. G. (1978). *Republicanism e federalismo: um estudo da implantação da República Brasileira (1889-1902)*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Sucupira, N. (2005). O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In O. Fávero (Org.), *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988* (p. 55-68). Campinas, SP: Autores Associados.
- Vieira, S. L. (2008). *Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil - Império e República*. Brasília, DF: Líber Livro.
- Vieira, S. L., & Farias, I. M. S. (2007). *Política educacional no Brasil*. Brasília, DF: Líber Livros.

Received on March 4, 2015.

Accepted on October 27, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.