

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO: PROJETOS E  
REFORMAS EDUCACIONAIS ENTRE O IMPÉRIO E A  
REPÚBLICA BRASILEIRA (1878-1909)**

**LEONARDO DA COSTA FERREIRA**

**NITERÓI**

**2015**

EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO: PROJETOS E  
REFORMAS EDUCACIONAIS ENTRE O IMPÉRIO E  
A REPÚBLICA BRASILEIRA (1878-1909)

Por

Leonardo da Costa Ferreira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em História, da Universidade Federal  
Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do  
título de Doutor em História.

Orientadora: Gizlene Neder

Departamento de História/ICHF/UFF

Niterói, março de 2015

- F383 Ferreira, Leonardo da Costa.  
Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o império e a república brasileira (1878-1909) / Leonardo da Costa Ferreira. – 2015.  
208 f. ; il.

Orientadora: Gizlene Neder.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2015.

Bibliografia: f. 188-202.

1. Reforma do ensino. 2. Ensino primário. 3. Educação profissional. 4. Segundo reinado, 1840-1889. 5. República, 1889-1930. 6. Brasil.

I. Neder, Gizlene. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 372.981

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO: PROJETOS E REFORMAS EDUCACIONAIS  
ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA BRASILEIRA (1878-1909)**

Orientadora: Gizlene Neder

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense – UFF, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em História.

---

Professora Doutora Gizlene Neder – Orientadora (UFF)

---

Professor Doutor Humberto Fernandes Machado (UFF)

---

Professora Doutora Larissa Moreira Viana (UFF)

---

Professor Doutor Flávio Coelho Edler (Fiocurz)

---

Professora Doutora Sônia Maria Wanderley (UERJ)

---

Professora Doutora Giselle Martins Venâncio – Suplente (UFF)

---

Professora Doutora Ana Paula de Barcelos – Suplente (UERJ)

À memória de

**JOSÉ ALEXANDRE,**  
Amado Tio e Padrinho

**ROSIRIS,**  
Amada Amiga

Deus os conserve ao seu lado.

## **AGRADECIMENTOS**

Essa é a parte mais difícil de qualquer trabalho, pois é o momento onde injustiças podem ser cometidas por falhas na memória. Em todo caso gostaria de agradecer à direção do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal Fluminense e aos funcionários da Biblioteca Nacional, do Arquivo Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Outro agradecimento se direciona às diretoras Julinha Macedo, Célia Diogo e Marci do Colégio Estadual Horácio Macedo, às diretoras Valéria Carneiro Fernandes, Margareth Almeida, Helena Maria e Simone Cruz do Ciep Yuri Gagarim pelo carinho e compreensão com minha constante correria entre Niterói, Centro do Rio, Bonsucesso e Maria da Graça.

Também devo agradecer aos professores Martha Abreu, André Campos, Sônia Regina e Alessandra Schuler pela orientação durante a fase de cursos e de qualificação. Os seus comentários e críticas foram importantes para que o presente trabalho tomasse um rumo mais promissor. Aqui faço uma menção especial à professora Gizlene Neder que assumiu minha orientação na parte final da Tese de Doutorado com leveza, suavidade e carinho. Sou eternamente grato.

Como não lembrar dos meus familiares que tantas e tantas vezes ouviram com carinho e compreensão minhas explanações sobre um assunto que muitas vezes lhes parecia estranho e distante. Obrigado Wilson Oscar (pai), Zêila Maria (mãe), Meri Therezinha (tia), Vilma Ferreira (tia), Ayla Costa (tia), Iris França (sogra), Débora França (cunhada) e Alex da Silveira (cunhado).

Por fim, agradeço a duas incríveis mulheres. Duas meninas lutadoras e carinhosas. É justo afirmar que sem elas essa Tese de Doutorado não seria finalizada. São minhas amadas e queridas companheiras de passeio, profissão e angústias Raquel Ferreira (esposa) e Luciana Ferreira (irmã). Vocês duas, ao lado do meu filho, Heitor França Ferreira, nesse momento com menos de dois aninhos, ergueram-me nas horas difíceis e conduziram-me ao ponto final desse trabalho. Muito, muito e muito obrigado.

## **RESUMO**

Ferreira, Leonardo da Costa; **Educação, escola e trabalho: Projetos e reformas educacionais entre o Império e a República Brasileira (1878-1909)**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História; Departamento de História; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia; Universidade Federal Fluminense; Niterói; 2015.

Objetivamos, com esse trabalho, desenvolver reflexões sobre o ensino primário tendo como eixo central a análise de reformas educacionais propostas por agentes do estado na transição do Império do Brasil para a República Brasileira. As reformas analisadas são as organizadas pelo Ministro da Justiça Leôncio de Carvalho (1878-1879), pelo Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant (1890-1891) e pelo Presidente da República Nilo Peçanha (1909). A problemática da Tese foi construída tendo a premissa de discutir que além de ensinar a ler, a escrever e a contar os reformadores educacionais procuraram controlar, domesticar e disciplinar os alunos e os professores, em particular aqueles oriundos das classes populares ou subalternas.

Palavras-chave: Reformas educacionais, Ensino Primário, Ensino Profissionalizante; Império do Brasil e Primeira República Brasileira.

# **ABSTRACT**

Ferreira, Leonardo da Costa; **Education, School and work: Projects and educacional reformas through Brazilian Empire and Republic (1878-1909)**. Thesis (History's Doctorate) – Programa de Pós Graduação em História; Departamento de História; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia; Universidade Federal Fluminense; Niterói; 2015.

The aim of this work is to developed reflections about the elementar and vocacionals school, through the transition of the Empire of Brazil into the Brazilian Republic, based on analysis of educational reforms proposed by some of this state agentes, as the Minister of Justice Leôncio de Carvalho (1878-1879), the Minister of Education Benjamin Constant (1890-1891) and the Presidente of Republic Nilo Peçanha (1909). The main task of this Thesis was to discuss that, for those state agentes, the act of teaching the students how to read, write and count must be followed by social control, domestication and discipline to both students and teachers, particularly when they have been coming from popular or working classes.

Key-words: Educational Reforms; Elementary school; Vocacional school; Empire of Brazil; Brazilian First Republic.

## **RESUMÉ**

Ferreira, Leonardo da Costa; **L' education, L' école et le travail: Projects et réformes éducatives pendant la transition entre l'Empire du Brésil et la République Brésilienne (1878-1909)**; Thèse (Histoire Doctorat); Programa de Pós Graduação em História; Departamento de História; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia; Universidade Federal Fluminense; Niterói; 2015.

Le but de ce travail est développer quelques réflexions sur l'enseignement élémentaire et professionnel, pendant la transition entre l' Empire du Brésil vers la République Brésilienne, à la fois on avoir centré cet analyse des reformes de l' éducation sur ceux proposées par des agentes de l' Etat, em savoint le ministre de la Justice Leôncio de Carvalho (1878-1879), ministre de l' Éducation par Benjamin Constant (1890) et le Président de la République Nilo Peçanha (1909). Le principal objectif sur la Thèse est ce que discuter comment enseigner la lecture, l' écriture et le comptage, selon les réformateurs de l' éducation, doit conduire à contrôler et discipliner socialement, étudiants et enseignants, em particulier ceux arrivant des classes populaires ou subalternes.

Mots-clé: Réformes Éducatives; Enseignement Élémentaire; Enseignement Professionnel; Empire du Brésil; Premier République Brésilienne.

# SUMÁRIO

- Introdução.....p.17
  
- Capítulo 1: A reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879):.....p.22
  
- 1.1. Um Império sobre pressão.....p.24
- 1.2. Congressos Agrícolas: Trabalho e educação.....p.29
- 1.3. Legislações e projetos educacionais no Império.....p.51
- 1.4. As reformas Leôncio de Carvalho.....p.55
  
- Capítulo 2: As reformas Benjamin Constant (1890-1891):.....p.71
  
- 2.1. A Proclamação da República e a Historiografia.....p.73
- 2.2. Governo Provisório: Entre o parecerista e o matemático.....p.76
- 2.3. Os decretos de Benjamin Constant (1890-1891).....p.91
- 2.3.1. A importância da formação do professor.....p.93
- 2.3.2. A questão do currículo e do método de ensino.....p.115

- Capítulo 3: A reforma Nilo Peçanha (1909): .....p.131
- 3.1. Constituição de 1891: O lugar da educação.....p.133
- 3.2. A educação federalizada.....p.138
- 3.2.1. A atuação dos Estados: O surgimento dos Grupos Escolares.....p.139
- 3.2.2. A atuação do Governo Federal: O Colégio Pedro II como foco central.....p.144
- 3.3. Ensino Profissional: Contexto histórico.....p.147
- 3.3.1. Industrialização e luta operária.....p.148
- 3.3.2. O papel de Nilo Peçanha.....p.155
- 3.4. O Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.....p.160
  
- Conclusão.....p.182
  
- Bibliografia.....p.187
  
- Anexos.....p.203

# **INTRODUÇÃO**

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

No Brasil, a transição do Império para a República foi um momento marcado por muitas reformas políticas e educacionais, por revoltas populares e militares e, por fim, pela transição do trabalho escravo para o livre. Esse período - últimas décadas do século XIX e os primeiros decênios do século XX - foi marcado pela implantação do capitalismo no Brasil com temáticas muito conhecidas e trabalhadas pela historiografia nacional. Nesse aspecto, esta Tese propõe compreender a implantação do capitalismo no Brasil através da análise de três reformas educacionais feitas nessa transição do regime imperial para o republicano. São elas: a Reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879), a Reforma Benjamin Constant (1890-1891) e a Reforma Nilo Peçanha (1909).

Dessa maneira, visualizamos na análise daquelas legislações, em particular nas disposições relativas ao universo das escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro, um espaço privilegiado de práticas sociais, a partir das quais se difunde uma forma específica de se pensar a organização social. Nossa pesquisa terá, também, como enfoque o estudo das formas como se buscou implantar no interior da escola primária comportamentos, posturas, disciplinas e orientações curriculares. Elementos esses baseados nas concepções de valorização do trabalho e da ordem objetivando estabelecer novos parâmetros com o intento de assegurar uma dada “paz social”.

A qual deveria responder às novas condições impostas pela forma burguesa de estruturar o poder e a sociedade brasileira no contexto pós-escravidão. Tanto que, os reformistas que atuavam na área da educação – em geral advogados, médicos e professores – formulam um tipo particular de preocupação com o disciplinamento dos alunos dos cursos diurnos (crianças e adolescentes) e dos cursos noturnos (jovens e adultos).

Disciplinamento voltado para a construção de uma nação moderna e civilizada que, no âmbito da construção da ordem burguesa no Brasil, exigia o aperfeiçoamento e a eficácia de toda uma série de instituições de controle social, como a educação escolar, e que teve como resultado, conforme expressa Gizlene Neder “... o encaminhamento de um novo papel articulador da relação

Estado/sociedade.”<sup>1</sup>

Esta Tese de Doutorado tem por objetivo o estudo da construção da ordem burguesa no Brasil a partir de algumas reformas educacionais promulgadas pelo governo central imperial e pelo governo federal republicano com enfoque no período situado entre os anos de 1878 e de 1909 e no universo relativo à escola primária em particular da capital federal.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro chamado de *A reforma Leôncio Carvalho (1878-1879)* terá o propósito de investigar como o governo central atrelou a educação escolar em formação ao contexto sócio-político do pós-lei do Ventre Livre (1871), em que era debatido o lugar dos ingênuos e até mesmo dos homens livres pobres.

O eixo principal será uma articulação entre as determinações dos decretos-lei que faziam parte das reformas educacionais promulgadas pelo Ministro da Justiça, Conselheiro Leôncio de Carvalho, e as propostas no âmbito da educação defendidas, alguns meses antes, pelos grandes fazendeiros dos eixos Norte/Nordeste e Sul/Sudeste nos Congressos Agrícolas do Recife e do Rio de Janeiro. Cabe destacar que não serão relegada a segundo plano a análise da importância de assuntos extremamente caros ao conjunto dos decretos da gestão de Leôncio de Carvalho. São eles: escolas noturnas, liberdade ensino e obrigatoriedade de matrícula por parte dos pais de alunos.

O segundo capítulo intitulado *A Reforma Benjamin Constant (1890-1891)* tem como premissa debater alguns decretos elaborados pelo Ministro da Instrução Pública, o general Benjamin Constant em articulação com o novo cenário político-econômico inaugurado pelo golpe do 15 de novembro de 1889 que implantou o regime republicano em território nacional.

Nesse sentido, o objetivo é analisar como o general-ministro baseado em sua interpretação de algumas ideias do positivismo reformulou o currículo das escolas primárias da capital federal (a cidade do Rio de Janeiro) e também procurou conferir um novo papel ao professor daquelas escolas. Papel fundamental em sua reforma educacional, pois seriam os docentes os responsáveis pela

---

<sup>1</sup> Neder, Gizlene; **Discurso Jurídico e ordem burguesa no Brasil. Criminalidade, justiça e constituição do mercado de trabalho (1890-1927)**; Niterói; Editora da UFF; 2012. 2º ed. p. 30.

formação de um “novo indivíduo”: o cidadão republicano. A fim de cumprir tal intento serão levados em consideração os debates em torno da criação de um periódico educacional, a Revista Pedagógica; de uma instituição de divulgação de teorias e práticas educacionais, o Pedagogium; e, por fim, do Museu Escolar, um espaço de experimentação e investigação para os professores e os alunos.

O capítulo três, último dessa Tese de Doutorado, é intitulado de *A Reforma Nilo Peçanha (1909)*. Capítulo que começa debatendo o lugar relegado à educação pelos deputados e senadores que elaboraram a Constituição Federal de fevereiro de 1891, para, em seguida, analisar, dentro dos princípios federativos agasalhados pela primeira carta constitucional republicana, a atuação dos governos estaduais e do federal nos mais diferentes níveis do ensino. O destaque ficará por conta da criação dos Grupos Escolares, notadamente pela administração do governador paulista Bernardino José de Campos Júnior e da reforma curricular do Colégio Pedro II, durante o governo do presidente Campos Sales.

Em seguida, será feita uma investigação do processo político que permitiu à gestão do presidente Nilo Peçanha, em 1909, construir a primeira rede nacional de ensino primário da história da educação brasileira, no caso as escolas de aprendizes e artífices fundadas em dezenove capitais estaduais. Nosso estudo constata que a presença da União no ensino primário – mesmo que no nível profissionalizante – ocorreu por dois grandes motivos. Primeiro, pelo medo da conquista da massa de trabalhadores operários, autônomos ou desempregados por movimentos políticos contestatórios à ordem democrático-liberal estabelecida naquele momento no Brasil, em particular os anarquistas. E, em segundo lugar, pelo desejo de grande parte da classe dominante em disciplinar e controlar os trabalhadores pela via da educação escolar.

Por fim, essa pesquisa tem o escopo, conforme já enunciado, de desenvolver análises que demonstram como a educação, notadamente no segmento do ensino primário, refletiu a construção da ordem burguesa no Brasil na virada do século XIX para o século XX.

## CAPÍTULO 1

### **A REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO (1878/1879)**

Toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia porque (...) aquilo que o Estado despende com as escolas poupa em maior escala com os asilos, os hospitais e as cadeias.<sup>2</sup>

Carlos Leôncio de Carvalho

---

<sup>2</sup> Carvalho, Carlos Leôncio de (1879). Apud. Moacyr, Primitivo; **A instrução e o Império**; RJ; Tipografia do Jornal do Comércio; 1937. p. 183

## 1.1 Um Império sobre pressão

As últimas cinco décadas do século XIX estão marcadas pela Segunda Revolução Industrial que gerou uma série de desenvolvimentos dentro da indústria química, da siderúrgica, do petróleo e do aço. Nessa época outras invenções se sucederam: a dos navios a vapor, do enlatamento de comidas, da invenção do telefone, da energia elétrica e da refrigeração mecânica. Por meio dessas invenções, os industriais puderam alcançar lucros cada vez maiores e dinamizar o processo que se dava entre a obtenção da matéria-prima e a venda do produto ao consumidor final.<sup>3</sup>

Pressionado ou estimulado por esse novo cenário macroeconômico mundial, o Governo Imperial empreendeu, depois de 1850, um conjunto de medidas diretas ou indiretamente ligadas às transformações no capitalismo como o Código Comercial (1850), na Lei das Sociedades Anônimas (1862), e em toda uma série de ordenamentos jurídicos abolicionistas como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885).

Todas essas medidas teriam possibilitado mudanças que visavam à busca por uma modernização capitalista, esboçada inicialmente nas regiões mais dinâmicas do país com destaque para os eixos São Paulo-Santos e Rio de Janeiro-Juiz de Fora. Em suma, aquelas legislações seriam as primeiras tentativas de se criar um mercado de trabalho livre em substituição ao trabalho escravo. Nesse aspecto, inegavelmente, a principal marca do período, no plano nacional, foi a implementação de uma política de emancipação progressiva dos escravos, cuja prática vinha ocorrendo desde a publicação da Lei Eusébio de Queiroz (1850).

Esse contexto histórico mais amplo levou as classes dominantes do Império brasileiro a debater outras formas de disciplinamento social, já que o chicote e o tronco não se enquadravam mais nos projetos de criação de uma “nação moderna e civilizada”. Deve-se ressaltar que os debates sobre

---

<sup>3</sup> Hobsbawm, Eric; **História do Marxismo**; RJ; Paz e Terra; 1988. p. 58

essas novas formas de disciplinamentos geraram, também, uma articulação com a construção de novas maneiras de conceber o indivíduo e a cidadania.

Um exemplo seria a promulgação da Lei do Ventre Livre, datada de 28 de setembro de 1871. Essa legislação foi extremamente complexa e polêmica, porque previa que os filhos das escravas, após a data aludida, nasceriam livres, porém os mesmos deveriam ser mantidos até os oito anos de idade no mínimo com os seus senhores e, após tal idade, seriam entregues à tutela do Estado ou ficariam com seus antigos donos sob a condição de que aquelas crianças não poderiam mais serem tratadas como cativos.

Esse ordenamento jurídico, segundo Martha Campos Abreu<sup>4</sup>, deve ser estudado com mais atenção a fim de que seu peso político-ideológico não seja diminuído ou até mesmo invertido, já que uma historiografia mais clássica (Florestan Fernandes, Roger Bastide entre outros)<sup>5</sup> procurou tratá-la como uma simples manobra de parlamentares proprietários de escravos com o intuito de conter os ânimos abolicionistas ao mesmo tempo em que garantiria a continuidade do trabalho compulsório por gerações. Entretanto, de acordo com Célia Maria Marinho de Azevedo, o erro dessa interpretação é que a mesma não considera o fato da legislação de setembro de 1871 ter provocado mudanças nas relações políticas, econômicas e jurídicas entre dominantes e dominados.<sup>6</sup>

Mudanças porque a Lei do Ventre Livre não foi apenas um instrumento da classe senhorial, haja visto ter aberto a possibilidade de reconhecimento dos escravos como sujeitos juridicamente ativos, mas também, porque permitiu forjar resistências – por parte dos cativos e libertos – no cotidiano de uma sociedade que se encontrava em profunda transformação econômica e política. Exemplar nesse sentido são as argumentações e análises de Sidney Chalhoub acerca do pecúlio do escravo. De acordo com o autor,

---

<sup>4</sup> Abreu, Martha Campos; *Mães escravas e filhos libertos: Novas perspectivas em torno da lei do Ventre Livre*. In. Rizzini, Irma (Org.); **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**; RJ; Ed. Universitária; 1997.

<sup>5</sup> Bastide, Roger & Fernandes, Florestan; **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**; SP; Anhembi; 1955. Fernandes, Florestan; **O negro no mundo dos brancos**; SP; Difel; 1972

<sup>6</sup> Azevedo, Célia; **Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites – século XIX**; RJ; Paz e Terra; 1987.

O projeto de lei enviado pelo governo à Câmara dos Deputados, e que resultara dos debates no Conselho de Estado, estabelecia no artigo quarto: O escravo tem direito ao pecúlio proveniente de seu trabalho, economia, doações, legados e heranças que lhe aconteçam. O parágrafo segundo do mesmo artigo arrematava a obra: O escravo que, por meio de seu pecúlio, ou por liberalidade de outrem, ou por contrato de prestação de futuros serviços, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito à alforria.<sup>7</sup>

Ou seja, tais disposições legais alteravam formalmente e cotidianamente a relação entre dominantes (proprietários de escravos) e dominados (cativos), pois garantiam ao escravo o direito de requerer sua alforria mesmo a contragosto de seu senhor. Nesse aspecto, a legislação de setembro de 1871 deu aos escravos em geral, particularmente àqueles situados no meio urbano, uma nova frente de batalha em sua luta permanente contra a prática do trabalho compulsório.

Isso mostra que o ordenamento jurídico construído e promulgado em 28 de setembro de 1871, como toda legislação, permite pensar que uma dada lei pode ser vista também como uma forma de mediação e solução de conflitos já materializados no cotidiano da sociedade. Visto que, uma lei também responde ao movimento e às pressões das classes subalternas. Dizemos isso porque concordamos com a visão de Chalhoub que afirma:

O texto final da lei de 28 de setembro foi o reconhecimento legal de uma série de direitos que os escravos haviam adquirido pelo costume e a aceitação de alguns objetivos das lutas dos negros. Isso é verdade não só em relação ao pecúlio e à indenização forçada, como também no que diz respeito à ideia mestra do projeto, isto é, a liberdade do ventre – mesmo que essa “liberdade” tenha sido relativizada por um sem-número de sutilezas e restrições que não vou desenvolver aqui. Os próprios escravos sempre valorizaram bastante a alforria das mulheres, pois isso significava a garantia de uma prole livre. Na verdade, a lei de 28 de setembro pode ser interpretada como exemplo de uma lei cujas disposições mais importantes foram arrancadas pelos escravos às classes proprietárias.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Chalhoub, Sidney; **Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**; SP; Cia das Letras; 1990. p. 155.

<sup>8</sup> Chalhoub, Sidney; Op. Cit. 1990. p. 159-160.

A respeito da Lei do Ventre Livre, Marcos Vinícius Fonseca, através do trabalho intitulado *A educação dos negros* (2002), embasado em uma importante bibliografia sobre a escravidão, história da infância e história da educação brasileira, realiza uma análise das concepções e práticas educacionais em relação aos escravos e libertos e que foram apresentadas como essenciais para o encaminhamento da abolição do trabalho escravo no Brasil. Tudo isso tendo com ênfase os debates suscitados antes e depois da promulgação do ordenamento jurídico em setembro de 1871.

Segundo Fonseca, a primeira versão do projeto do Ventre Livre, datado de 1870, previa que os libertos, em virtude dessa condição, ficariam em poder e sob a autoridade dos seus senhores e com a obrigação de lhes ofertar uma instrução elementar. Essa determinação foi muito combatida pela classe senhorial, o que levou o Parlamento do Império a operar uma mudança nessa parte do projeto que teve o corpo do seu texto alterado para a seguinte configuração: Caso os senhores repassassem seus ingênuos à tutela do Estado, mediante indenização paga ao seu antigo proprietário, o poder público deveria lhes fornecer educação escolar gratuita.<sup>9</sup>

Apesar dessa modificação, os debates que deram origem a legislação de 28 de setembro de 1871 trouxeram o entendimento, segundo Fonseca, de que “A libertação do ventre e a educação eram articuladas como dimensões fundamentais na preocupação dos negros para a liberdade”.<sup>10</sup> Essa conexão esteve presente em muitos debates parlamentares relacionados ao projeto do Ventre Livre e um dos políticos que melhor expressou os anseios e dilemas dos membros da classe senhorial foi o deputado e jurista mineiro Agostinho Marques Perdigão Malheiros que disse:

Mas pergunta-se: que educação devem receber estas crias, que aos 21 anos, por exemplo, tem que entrar no gozo pleno dos seus direitos? Respondo que aquela que for compatível com suas habilitações e disposições naturais, com as faculdades dos senhores, com as circunstâncias locais. O essencial é que além da educação moral e

---

<sup>9</sup> Fonseca, Marcus Vinícius; **A educação dos negros: Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**; Bragança Paulista; Editora da USF; 2002. p. 49-53.

<sup>10</sup> Fonseca, Marcus Vinicius; Op. Cit. 2002. p. 44

religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola: ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá por si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões as escolas lhe são francas como livres que serão por nascimento. <sup>11</sup>

O discurso de Perdigão Malheiros é extremamente revelador das preocupações que suscitavam os dirigentes imperiais e a classe senhorial que percebiam estar diante de uma situação histórica na qual os estatutos jurídicos e sociais de determinados segmentos sociais - como por exemplo os ingênuos e os libertos - tornavam mais complexas as relações sociais e as decisões no campo governamental. Nesse sentido, as políticas voltadas para assistir tais segmentos precisavam cada vez mais ter uma postura pendular, ou seja, oscilando ora com uma assistência ora com a repressão.

Desse modo, na opinião de Fonseca, o ano de 1879 é enigmático porque nessa data os ingênuos completariam oito anos e, por isso, os senhores, em acordo com a Lei do Ventre Livre, deveriam realizar uma escolha: ficar com a tutela dos ingênuos ou entregá-los à guarda do Estado. A preocupação era tamanha que o Governo Imperial decidiu convocar um Congresso para o ano de 1878 a fim de discutir a situação, pois o Império não tinha recursos para indenizar os senhores caso a maioria deles optasse por entregar seus ingênuos aos cuidados dos agentes públicos, mas também devido não existirem escolas suficientes para matricular aquelas crianças.

Assim sendo, nas próximas páginas, com o intuito de entender melhor as preocupações da classe senhorial, acreditamos ser necessário mapear e analisar as discussões sobre a relação entre a educação e o processo de substituição do trabalho escravo ocorrido dentro dos Congressos Agrícolas.

---

<sup>11</sup>Fonseca, Marcus Vinícius; Op. Cit.; 2002. p. 43

## 1.2. Os Congressos Agrícolas: Trabalho e educação

Em 1878, aconteceram no Brasil dois importantes eventos políticos. O Congresso Agrícola do Rio de Janeiro entre os dias de 8 e 12 de julho e o Congresso Agrícola do Recife de 6 a 13 de outubro daquele ano. O primeiro evento teve um caráter oficial, porque foi convocado por decreto pelo Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu e estavam autorizados a participar apenas os proprietários de terras das províncias de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.<sup>12</sup>

O outro congresso foi convocado pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco (SAAP) como uma espécie de resposta ao fato de o Império não ter chamado para as negociações os fazendeiros do Norte do Brasil, em especial das províncias da Bahia, de Pernambuco, do Ceará e do Maranhão. Entretanto, deve-se ressaltar que isso não impediu que o relatório final produzido pelos seus participantes fosse enviado para a Corte e considerado válido pelo Ministério da Agricultura.<sup>13</sup>

Os Congressos Agrícolas devem ser vistos como uma iniciativa do Estado Brasileiro em consultar os próprios fazendeiros sobre o melhor modo de superar a crise na lavoura gerada pelas leis antiescravistas, tanto que, o evento do Rio de Janeiro reuniu aproximadamente 400 pessoas e, em Recife, algo em torno de 300 participantes. Contudo, acreditamos que tais números devam ser relativizados, porque muitos dos congressistas representam comissões, associações, companhias ou grupos de fazendeiros de vários municípios como, por exemplo, a Comissão dos Lavradores de São Paulo.

Todos esses agentes históricos estavam cientes que o momento era complexo para a grande lavoura do café ou do açúcar, visto que o governo ainda pagava as enormes dívidas, externa e interna, resultante da Guerra do Paraguai (1864-1870). Além disso, as experiências com a imigração europeia,

---

<sup>12</sup> Nascimento, Maria Isabel Moura; **O negro, da senzala para escola: A educação nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e Pernambuco (1878)**; João Pessoa; Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil; 31 de julho a 3 de agosto de 2012. p. 3.

<sup>13</sup> Nascimento, Maria Isabel Moura; Op. Cit.; 2012; p. 4.

em particular pelo sistema de parceria, não estavam se mostrando adequadas e, nas províncias do Norte, fortes secas estavam gerando quebra de safra e fome E, o mais importante, “... as consequências do fechamento do tráfico internacional de escravos em 1850, e a limitação exercida pela Lei do Ventre Livre de 1871 sobre o crescimento natural da população escrava, condenavam totalmente a escravidão”.<sup>14</sup>

Deve-se considerar que o governo imperial não ficou assistindo e reagiu prometendo reformas legislativas que ambicionavam enfrentar a crise política e econômica. Para executar essa tarefa o imperador D. Pedro II convocou o liberal João Lins Vieira Cansansão Sinimbu para liderar o Gabinete Ministerial, tirando o Partido Liberal de um ostracismo de dez anos. Após Sinimbu construir um Ministério – em que exercia simultaneamente o cargo de Ministro da Agricultura - seu governo iniciou os preparativos para as eleições na Câmara dos Deputados. Cabe explicar que, no Império, o Gabinete formava a Câmara e ambos tinham sua agenda definida previamente pelo Poder Moderador e pelo Conselho de Estado. Instituições que em uma tentativa de arrefecer as críticas convocaram conforme expresse anteriormente, uma reunião entre os fazendeiros paulistas, mineiros, capixabas e fluminenses para o ano de 1878.

Na fala de abertura do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, feita pelo Ministro Sinimbu, ficou evidente que a maior preocupação era realizar a transição para o trabalho livre sem causar grandes perturbações na lavoura. Nesse aspecto, disse o Visconde:

A verdade é que a crise da lavoura ai se manifesta com suas consequências naturais. Encará-la de frente, sem pensar por um só momento em voltar atrás, procurar os meios convenientes e eficazes para debelar, reconstruindo a propriedade rural sobre as bases do trabalho livre, é esta, senhores, a nossa principal missão. Nesse ponto todos estamos de perfeito acordo; é da maior conveniência que essa inevitável transição nas condições do trabalho se realize sem perturbações na ordem econômica.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Eisenberg, Peter; *A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878*. In. Lapa, José Roberto do Amaral; **Modos de Produção e realidade brasileira**; Petrópolis; Vozes; 1980. p. 176.

<sup>15</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (1:1878: Rio de Janeiro); **Anais**; Rio de Janeiro; Fundação Casa de Rui Barbosa; 1988. p. 125.

No intuito de facilitar o debate, o Ministério da Agricultura elaborou algumas perguntas que envolviam três grandes temas: o problema da escassez de trabalhadores, a falta de capitais e de meios para se levantar créditos agrícolas; por fim, o destino a ser dado às crianças libertadas pela Lei do Ventre Livre. Quanto às perguntas em si, elas foram as seguintes:

- 1- Quais as necessidades mais urgentes e imediatas da grande lavoura?
- 2- É muito sensível a falta de braços para manter, ou melhorar, ou desenvolver os atuais estabelecimentos da grande lavoura?
- 3- Qual o modo mais eficaz e conveniente de suprir essa falta?
- 4- Poder-se-á esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento livre e permanente na grande propriedade? No caso contrário, quais os meios para reorganizar o trabalho agrícola?
- 5- A grande lavoura sente carência de capitais? No caso afirmativo, é devido este fato a falta absoluta deles no país, ou a depressão do crédito agrícola?
- 6- Qual o meio de levantar o crédito agrícola? Convêm criar estabelecimentos especiais? Como fundá-los?
- 7- Na lavoura tem-se introduzido melhoramentos? Quais? Há urgência de outro? Como realizá-los?<sup>16</sup>

Essa atuação política do governo levou os congressistas a responderem as perguntas propondo reformas nas políticas conduzidas pelo Estado Imperial. Entre as respostas destacamos: o sistema político eleitoral, a política hipotecária, a política tributária, a política de combate à vadiagem, a política de imigração e a política educacional. As mais debatidas pelos congressistas e mais importantes para os propósitos desse trabalho são, por excelência, as três últimas.

No tocante à política de imigração, os participantes dos Congressos do Rio de Janeiro e do Recife não chegaram a um consenso, ou melhor, não conseguiram determinar qual o melhor tipo de imigrante: o europeu ou o asiático. Muitos reclamavam que os europeus exigiam aumento de salário constantemente, tendiam a se transformarem em proprietários e rejeitavam longas horas de jornada nos cafezais por exemplo. O próprio Cansansão de Sinimbu advertiu:

---

<sup>16</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit.; 1878. p. 126.

Os que preferem a importação do trabalhador europeu, contando com a inteligência e perícia do operariado, e também com o estímulo próprio do trabalho livre, não desconhecem que a elevação do salário e condição indispensável para essa classe de trabalhadores, os quais habituados a certos confrontos de vida civilizada, carecem de partilhar os lucros da produção uma quota maior que os remunere ao aumento de suas despesas. Além disso, cumpre observar que a tendência natural do imigrante europeu não é para prestar-se ao serviço assalariado, mas sim para constituir-se também proprietário.<sup>17</sup>

O fazendeiro João M. de S. Gonzaga, participante do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, resumiu bem a problemática em debate ao afirmar que a vinda dos europeus poderia ser medida “... muito boa sob o ponto de vista político ou social, mas não quanto às necessidades da lavoura. Precisamos de trabalhadores para a roça; homens de letras superabundam no Brasil.”<sup>18</sup> A alternativa apresentada seria a imigração de asiáticos, em particular chineses, por considerarem esse povo aquele que melhor aguentaria a pesada jornada de trabalho da lavoura brasileira. Assim é a opinião do cafeicultor paulista Moreira de Barros que em discurso comentou:

Incontestavelmente são os chins. Ainda com quebra de nossos sentimentos de nacionalidade, e com algum pesar por introduzirmos esse elemento de raça inferior, aceitemos esta medida como uma necessidade; é o meio de termos trabalhadores. Em diferentes partes do mundo muitíssimas industrias não poderiam existir hoje, como, por exemplo, a do guano, si não fosse o auxílio desses trabalhadores, que se sujeitam a serviços pesadíssimos.<sup>19</sup>

Esses discursos sobre a temática da mão de obra debatidos nos Congressos Agrícolas estavam, na verdade, contaminados pela influência das teorias e doutrinas raciais europeias do final do século XIX. O pensamento brasileiro, na época, expressa uma preocupação sistemática com a origem multiétnica do povo brasileiro, percebida como fonte de contradições sociais e obstáculo à construção

---

<sup>17</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit.; 1878. p. 128

<sup>18</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit.; 1878. p. 173

<sup>19</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit.; 1878. p. 189.

de uma identidade nacional. Era bastante comum na literatura oitocentista a citação a homens como Gobineau, Le Bon, Vacher de Lapouge entre outros.

Os brasileiros crentes nessas teorias e doutrinas, com alguma variação, entendiam que o Brasil estava condenado a permanecer como um povo inferior devido à presença preponderante na formação do povo brasileiro da “raça negra” e, em menor escala, dos índios – a “raça vermelha”.

Dentro desse contexto, muitos foram os congressistas que criticavam a opção pela imigração chinesa defendendo veementemente, conforme visto linhas atrás, o impulsionamento da imigração europeia, não somente para fornecer trabalhadores para o cultivo do café, do algodão ou do açúcar, mas também para contribuir com o “melhoramento” dos componentes étnicos da população brasileira.

Obviamente que os debates ocorridos nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife não esgotaram o tema, tanto que, a partir do interesse crescente de alguns grandes agricultores, o Primeiro Ministro Cansansão de Sinimbu recomendou ao governo imperial fundar, em 1879, a Sociedade Importadora de Trabalhadores Asiáticos com a finalidade engajar *coolies* chineses para a grande lavoura. Além disso, o político encarregou o embaixador do Brasil nos Estados Unidos, Salvador de Mendonça, a investigar o assunto. O diplomata brasileiro publicou, em 1879, um relatório bastante favorável à dita imigração.<sup>20</sup>

É interessante ressaltar que tanto os defensores quanto os críticos da imigração chinesa se apoiavam em argumentos baseados na inferioridade racial desse povo como fator preponderante para trazê-los ou negá-los. Para os defensores, como Mendonça, os chineses também não eram bons, porém seriam mais habilidosos e competentes que os negros e, além do mais, aceitavam salários mais baixos do que aqueles que seriam pagos para os europeus.

Na ótica dos adversários, os chineses não eram bons, porque representavam o perigo amarelo para o Brasil, era a introdução de um “outro sangue” e de uma “quarta raça” no crisol nacional. Assim pensava um ferrenho adversário da proposta, Joaquim Nabuco, que dizia: “O principal efeito da escravidão sobre a nossa população foi, assim, africanizá-la, saturá-la de sangue preto, como o

---

20Beiguelman, Paula; **A crise do escravismo e a grande imigração**; SP; Brasiliense; 1987. P. 31-39.

principal efeito de qualquer grande empresa de imigração da China seria mongolizá-la, saturá-la de sangue amarelo.”<sup>21</sup>

A visão de Nabuco sobre os povos asiáticos, em particular os chineses, como “ímorais”, “inferiores”, “corruptos” e “depravados” por natureza era coadunada por muitos participantes dos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife como de Eduardo Pereira de Abreu que, sob fortes aplausos, assim discursou no Rio de Janeiro:

Nem como máquinas de trabalho e esgotados que sejam todos os recursos que ainda nos restam nos naturais do país e na colonização europeia, podemos admitir a aquisição do homem asiático conhecido como coolie. Fracos e indolentes por natureza, alquebrados pela depravação dos costumes e hábitos que desde o berço adquirem, narcotizados física e moralmente pelo ópio, não poderão nunca no Brasil suportar o árduo e penoso trabalho da cultura do café. Não serei eu como profissional e homem prático na ciência do velho de Cós, que vá com meu voto procurar abastardar mais do que está a nossa população jornaleira e laboriosa, inoculando em suas veias um sangue pobre e degenerado, tóxico e nocivo as grandes leis do cruzamento de raças. Basta as ações climatéricas do nosso país, a educação, a alimentação, o sangue impuro do africano, e a pouca ou acanhada civilização que nos foi imposta pelos primeiros possuidores deste Império.<sup>22</sup>

Diante tantas divergências, muitos participantes, de ambos os Congressos Agrícolas, levantaram a possibilidade de utilização do “elemento nacional” como melhor fonte de trabalho braçal que a grande lavoura pode abocanhar. Assim pensava, por exemplo, o engenheiro Augusto Milet que, em discurso realizado no Congresso do Recife, sugeriu que o aproveitamento daquela mão de obra poderia ser feito através do sistema de parceria ou de assalariamento, tudo mediado por leis que regulassem as obrigações e os direitos entre os proprietários e os trabalhadores. Com tais medidas, acreditava Milet, não seria necessário “... nem os enormes dispêndios que se tem dada como inútil e perigosa colonização europeia (digo inútil em relação a grande lavoura), nem os que necessitaria a

---

<sup>21</sup> Nabuco, Joaquim; **O Abolicionismo**; SP; Instituto Progresso Editorial; 1949. p. 119

<sup>22</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit.; 1878. p. 39

colonização asiática que, segundo parece estar encontrando apoio entre certos círculos da Corte.”<sup>23</sup>

Essas ideias de Augusto Milet já haviam sido discutidas e defendidas algumas semanas antes no Congresso do Rio de Janeiro por diversos produtores rurais entre eles, Antônio de Faria Alvim que, em pronunciamento realizado no primeiro dia do evento oficial, solicitou ao governo que desse aos cafeicultores “... o dinheiro que se gasta com a colonização estrangeira aos nossos compatriotas fazer a colonização nacional.”<sup>24</sup> E também pelo fazendeiro Pedro Dias Paes Leme que complementou a fala do colega dizendo: “Braços temos com dez milhões de habitantes não a razão para pedi-lo ao estrangeiro.”<sup>25</sup> E, por fim, por Júlio de Moraes Carneiro que acreditava ser o “braço nacional” o mais viável e barato porque “Se a colonização estrangeira tem sido burlada; si o governo nada tem conseguido por este lado; si como ele mesmo reconheceu ultimamente, o sistema de engajamento tem provado pessimamente, só resta um caminho a seguir – colonização nacional.”<sup>26</sup>

A preferência pelos homens livres e pobres brasileiros para desempenhar o trabalho na grande lavoura se justifica pois mesmo já estaria, segundo diversos proprietários rurais, mais aclimatado aos nossos costumes, ao nosso relevo e ao nosso clima. Conforme bem expressa o fazendeiro Júlio C. de Moraes Carneiro ao dizer “... à nossa população proletária, já aclimatada, já afeiçoada a nossos usos e costumes, só falta de hábitos de trabalho que facilmente lhes poderão ser inoculados.”<sup>27</sup>

A turbulência gerada por essa fala de Júlio Carneiro, e também por uma anterior, na qual havia dito que era preciso pagar bons salários aos brasileiros, abriu uma nova série de discussões entre os fazendeiros sobre as características do trabalhador nacional. Um deles foi Joaquim Alvares dos Santos e Silva que, durante sua participação no Congresso do Rio de Janeiro, mostrou-se contrário à utilização dos habitantes nacionais por considerá-los inaptos aos trabalhos exigidos pela grande lavoura por serem naturalmente “indolentes” e “preguiçosos”:

---

<sup>23</sup> Congresso Agrícola do Recife (1: 1878; Recife); **Anais**; Recife; Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco: Edição Fac-similar comemorativa do primeiro centenário; 1978. p. 131

<sup>24</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 132.

<sup>25</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 132

<sup>26</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 147.

<sup>27</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 184.

O nosso povo é de um natural indolente e não se presta geralmente ao serviço da agricultura. Os operários nacionais entendem que com esse serviço se degradam e não o querem prestar, preferindo comer lá no seu canto um pedaço de rapadura e beber uma xícara de café, a adquirir por meio do trabalho agrícola nas fazendas os meios de alimentarem-se melhor em suas choupanas.<sup>28</sup>

Essa tese também foi defendida por uma representação intitulada Comissão de Lavradores de São Paulo que afirmou: “A indolência prepondera nos hábitos dos colonos nacionais e por tal motivo são eles tão refratários ao trabalho sistematizado, que em número muito limitado prestam-se a locação regular de seus serviços em bem da exploração agrícola.”<sup>29</sup> Interpretação que recebeu o apoio de outra representação, dessa vez, chamada de Comissão dos Lavradores de Baependi que, através do discurso de seu representante, exigiu do governo imperial uma postura firme contra esses “bárbaros”:

Se a sociedade, por mais liberal que seja não permite a liberdade para o crime, para o roubo ou assassinato, se a sociedade democrática que chama o povo a intervir nos negócios públicos, não se pode permitir-lhe a ignorância de seus direitos e deveres, quando o mesmo não devesse em sua missão tutelar promover o melhoramento dos indivíduos pela instrução, - também não pode, não deve permitir a ociosidade, justamente estigmatizada pela moral como mãe dos vícios, que por sua vez são as mães dos crimes, e que constituem mal social que ostenta sob proporções assustadoras no país. A comunidade social, não pode, não deve permitir que uma parte de seus membros continue em estado de barbárie, e menos ainda que outra parte que, sem possuir fortuna ou rendimentos próprios, come, bebe e veste, isto é, consome gêneros produzidas pelo trabalho, viva na ociosidade, não se empregue nos trabalhos que produzem os gêneros necessários à vida, ou outros que lhe equivalham, sugando os suores da classe trabalhadora que não diminuta maioria forma na população do país.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 155.

<sup>29</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 75

<sup>30</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 58

Essa visão encontrou muitos apoiadores em ambos os eventos, pois no Congresso do Recife, sob muitos aplausos, assim dissertou, a respeito do “elemento nacional”, o participante Antônio Coelho Rodrigues:

Esses indivíduos, que não são para desprezar-se, nem adquirem raízes no solo nem espírito de família, e levam uma vida quase nômade, contraindo hábitos de ociosidade, dissipação, imoralidade e anarquia, que os levam facilmente ao crime, donde não raros saem impunes, graças a intercessão do novo senhorio. Um terço da população válida dos nossos sertões e a massa recrutável das povoações do litoral está em condições semelhantes; porque nossas leis e mais do que elas nossas autoridades, e mais ainda do que estes nossos depravados costumes políticos sancionam até certo ponto a profissão de vadio e o direito de ser preguiçoso.<sup>31</sup>

O que sobressalta dessas discussões é um consenso quanto ao suposto caráter do liberto e do ingênuo, isto é, do atual e futuro “braço nacional”. Esses segmentos sociais eram, em geral, visualizados como seres que estavam despreparados para a vida em sociedade, visto que a escravidão não havia permitido que esses indivíduos desenvolvessem noções de justiça, de ética, de ordem, de respeito ao trabalho, à propriedade e à vida em liberdade. A lógica era a seguinte: terminado o cativo, não terminavam os vícios (tendência à ociosidade, roubo, briga etc.) de seu estado anterior.

Desse modo, era urgente evitar que tais segmentos da população comprometessem a ordem e os únicos meios de impedir isso seriam através do controle, da repressão, da disciplinarização de seus “supostos” vícios. Objetivos que seria alcançados via educação, assunto que será debatido mais a frente, e pela aplicação de leis coercitivas. No tocante a esse último, analisando os discursos dos participantes dos dois congressos fica evidente que, mesmo entre aqueles que defendiam a imigração europeia ou a asiática, o não comprometimento dos milhões de trabalhadores nacionais com a produção da grande lavoura agrava a crise imaginada e sentida pelos produtores rurais presentes nos Congressos Agrícolas. E, conforme creem estes proprietários de terras, parte do problema podia ser

---

<sup>31</sup> Congresso Agrícola do Recife; Op. Cit.; 1878. p. 91

amenizado caso fossem criadas políticas e ordenamentos jurídicos contra aquilo que entendiam como vadiagem e/ou vagabundagem.

Pistas para pensarmos essa questão podem ser encontradas nas discussões feitas por Michel Foucault sobre o surgimento da “sociedade disciplinar” e a implantação do projeto de modernidade capitalista na França. Dentro daquilo que pode ser entendido como construção de uma sociedade burguesa, Foucault demonstrou que a disciplina, a punição, as aplicações de penalidades sofrem um reordenamento, no que se refere ao período do Antigo Regime, a fim de assegurar o controle das relações de poder vigentes.

No caso da justiça, esta não mais assume, publicamente, a violência via castigo exemplar e público, ela passa a prescrever penas com o objetivo de corrigir, reeducar e não simplesmente punir. Na prática, significou a substituição das cerimônias de suplício por encarceramento em cadeias ou colônias agrícolas. Estas últimas teriam o objetivo, segundo Foucault, de regenerar o indivíduo transgressor no intuito de torná-lo novamente útil para o convívio em sociedade.<sup>32</sup>

No relatório final do Congresso Agrícola do Recife, encaminhado ao Imperador, ao Conselho de Estado, ao Chefe do Gabinete Ministerial e ao Ministério da Agricultura, fez-se a recomendação de que sejam adotados em todo o território nacional:

...leis repressivas à vagabundagem; à ociosidade; que seja imposto um regime policial severo, a qual deverão estar sujeitos todos os indivíduos sem arte, sem ofício; e fica certo que ocorrerão esses braços inativos aos doces prazeres da colheita para obterem uma posição de alguma conformidade.<sup>33</sup>

Essa era justamente a esperança dos congressistas do Rio de Janeiro e do Recife, ou seja, que diante da ameaça de serem presos acabariam mudando seus hábitos marcados, na visão senhorial, pelo nomadismo, esmola e furto (de gêneros agrícolas, máquinas, equipamentos, etc.), conforme

---

<sup>32</sup> Foucault, Michael; **Vigiar e punir**; Petrópolis; Vozes; 2004. 29º ed.

<sup>33</sup> Congresso Agrícola do Recife; Op. Cit.; 1878. p. 291

aponta o relatório final do evento realizado na capital pernambucana. Caso contrário, o jeito seria “... organizar colônias de trabalho mútuo obrigatório para onde deverão ser conduzidos todos os indivíduos que transgridam.”<sup>34</sup> Conforme expressou Michael Foucault,

Deveríamos supor que a prisão e de maneira geral, sem dúvida, os castigos, visam não a suprimir infrações, mas antes a distingui-las, utilizá-las, que visam não tornar dóceis os que estão prontos para transgredir as leis, mas que tendem a organizar as transgressões das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de fazer pressões sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles.<sup>35</sup>

Assim pensava o proprietário rural, José C. de M. Moreira de Barros, que exigia o confinamento dos desocupados em cadeias públicas. Para Moreira Barros deveria ser estabelecido:

...em cada paróquia uma casa forte de detenção com uma extensão suficiente de terras, onde sejam obrigados a trabalhar os colonos a isso condenados como refratários, isto é, que forem ociosos e insubordinados, que infringirem seus contratos, ficando a dever aos locatários de seus serviços, ou que sem razões figurem da propriedade rural onde por contratos se obriguem a serviços (...) e bem assim o de intimidar a qualquer dos habitantes (seja nacional ou estrangeiros) de maior de idade, e que não tenha justo impedimento físico ou moral, para que prove, dentro de certo prazo, que vive de ocupação séria e honesta, e, não o provando, dar ao intimado novo prazo dentro do qual se mostrará ocupado em alguma coisa, ou com seus serviços contratados, sob pena de ser preso por certo tempo, e obrigado a trabalhar em casa de detenção.<sup>36</sup>

Esse discurso ao relacionar ociosidade com insubordinação nitidamente associa indivíduos com tais características a seres potencialmente criminosos, perigosos e vadios. Demonstrando o início da construção de uma visão ideológica que parece dividir a sociedade em duas partes ou mundos, o

---

<sup>34</sup> Congresso Agrícola do Recife; Op. Cit.; 1878. p. 401.

<sup>35</sup> Foucault, Michael; **Vigiar e punir**; Petrópolis; Vozes; 2004. 29º ed. p. 227

<sup>36</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 84

primeiro seria do trabalho feito por pessoas honestas e comprometidas com a ordem e o outro da vagabundagem e da vadiagem, por pessoas desvirtuadas, ociosas. Em suma, criminosos que devem ser levados a lugares, no caso, prisões onde devem receber penas que lhes curem, isto é, tornem esses indivíduos aptos a conviver novamente com a ordem estabelecida.

Por fim, não era apenas pela via da ameaça de prisão em cadeias ou colônias de trabalho que os proprietários de terras acreditavam que assegurariam a submissão dos homens livres e pobres aos interesses da grande lavoura. Muitos foram aqueles que acreditavam em outra interessante medida de controle para favorecer a atividade dos fazendeiros: o desenvolvimento de políticas educacionais. Especificamente no que tange à associação dessas legislaturas a leis que combatam a dita “vadiagem”.

O que sobressalta em praticamente todas as discussões anteriores é a tentativa de reconstrução das classes dominantes em elaborar uma nova ética do trabalho no contexto de crise do trabalho escravo no Brasil. Diante da crise do sistema escravista ficou evidente que não seria mais possível garantir o suprimento da força de trabalho para a grande, média ou pequena lavoura, por exemplo, por meio da propriedade de escravos.

Dessa maneira, era necessário encontrar um meio de levar o liberto e o ingênuo a se dispor a vender sua força de trabalho, ou seja, a tornar-se um trabalhador. Era preciso, então, despir o trabalho de seu caráter desabonador ou aviltante vivido em uma sociedade escravista assumindo uma nova forma, mais positiva. Um dos aliados nessa luta seria a educação e educar, como veremos nas linhas seguintes, significava introduzir em uma determinada pessoa o respeito ou o amor à propriedade, à disciplina e à ordem, qualidades fundamentais do cidadão bom e ordeiro.

A vinculação entre educação e trabalho não era uma novidade como demonstrou o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, datado de 1854. Na visão do funcionário público paulista, as “escolas de primeiras letras” são os lugares onde é possível iniciar um trabalho que se “... semearia por todas as classes o respeito à lei e aos seus executores, à inclinação ao trabalho, o amor à ordem, e, em uma palavra todas as suas doutrinas de justiça e moral, sem as

quais a sociedade se desmantela”.<sup>37</sup>

A novidade era que o momento, marcado pela Lei do Ventre Livre, exigia a discussão da possibilidade da escolarização dos ingênuos. Por isso que o Conselheiro João C. Meneses - em relatório apresentado ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas - em 1875, propôs que, no caso de realmente vir a ser convocado um congresso agrícola, deveria ser debatido o tema da criação de “escolas da liberdade”. Um lugar, segundo o Conselheiro Meneses, onde os escravos e os ingênuos desenvolveriam

...a inteligência pelas lições do pedagogo e do pároco, a fim de terdes homens, não meras marchinhas de trabalho forçado, não cegos instrumentos obedientes ao nuto do feitor, não meios materiais de produção (...) e sim inteligências, que voluntariamente se põem a serviço de nobres ideais, almas capazes de compreender os grandes e generosos sentimentos, almas que se unem com suas irmãs que levarem seu contingente de suor e de esforço profícuo para a obra eterna da civilização, para a realização do destino final do gênero humano.<sup>38</sup>

Em seu pedido, ao evocar escolas capazes de unir e civilizar almas, o Conselheiro Meneses insere-se em uma tradição iniciada após a Revolução Francesa (1789-1799) e também no contexto de formação dos Estados Nação em que a escola passou a ser concebida como um mecanismo privilegiado para a formação de um determinado tipo de indivíduo que associasse trabalho com dignidade pessoal, trabalho com respeito às regras legais constituídas.

O pedido do Conselheiro não foi ignorado, pois, ao longo dos dois congressos, o tema da educação foi bastante discutido. A sua importância pode ser medida pela fala de abertura do proprietário rural, Manoel B. P. Diegues Júnior, no Congresso Agrícola do Recife, que, em seu primeiro discurso, fez o seguinte pedido: “Agora, volvamos os olhos a instrução, que a não ser o medo de me chamarem visionário, a mim que penosos cuidados tenho por ela, eu diria só por si chega

---

<sup>37</sup> Barros, Surya Aaromovich Pombo de; **Negrinho que por ahi aindaõ: A escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**; SP; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; 2005. p. 60.

<sup>38</sup> Barros, Surya Aaromovich Pombo de; Op. Cit. P. 60-61.

a resolver talvez a metade dos problemas aventados.”<sup>39</sup>

De modo geral, as propostas apresentadas sugeriam a criação de dois sistemas escolares, a saber: um voltado para os filhos dos senhores, centros de excelência onde se ensinariam técnicas modernas para o melhor desenvolvimento da agricultura nacional; já o outro, uma rede escolar primária no formato de internatos, onde se propiciaria habilitação profissional com a finalidade de manter os ingênuos na lavoura. O primeiro tipo de escola, para o qual seriam enviados os filhos de fazendeiros, teria como função formar cidadãos conhecedores das ciências agrícolas que divulgariam o conhecimento técnico e científico no campo dinamizando a produção e maximização dos lucros.

Essa era a visão do fazendeiro Carlos M. de T. Lessa, presente no Congresso do Rio de Janeiro, que citava os Estados Unidos da América como um bom exemplo a ser seguido pelos governantes brasileiros, pois lá se tem criados alguns pequenos “... estabelecimentos modelos de agricultura, que são como um farol, irradiando constantemente sua luz pelos recessos da noite escura da rotina e da ignorância, de modo tal que mesmo os piores cegos não podem deixar de vê-la.”<sup>40</sup> Complementar ao discurso do participante Lessa, expressou-se o Sr. Laurindo José de Almeida com a seguinte fala:

...o estudo profissional e institutos agrícolas modelo, por exemplo, do de Massachusetts nos Estados Unidos, serão muito bem recebidos pelos lavradores. Tanto assim que começava a afluir para Juiz de Fora, conquanto esboço ainda, filhos de fazendeiros importantes que lá iam em procura de conhecimentos teóricos e práticos da agricultura, de que constantemente, como V. Exma. confessará, sentimos grande deficiência.<sup>41</sup>

A criação de escolas agrícolas profissionais foi reivindicação consensual tanto no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro como no seu congênere realizado na cidade do Recife, conseqüentemente sua implementação foi relativamente constante. Segundo Cimino, essas escolas foram construídas “...

---

<sup>39</sup> Meneses, João. Apud: Schelbauer, Analete Regina de; **Ideias que se não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**; Maringá; Editora da Universidade Estadual de Maringá; 1998. p. 43

<sup>40</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 35

<sup>41</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 46

próximas as áreas rurais ou em cidades de pequeno porte, podendo ser públicas, privadas ou possuindo parte de seus recursos subvencionados pelos órgãos públicos, objetivando preparar seus alunos para o setor da agricultura ou da pecuária.”<sup>42</sup>

A difusão dessas escolas vinha acontecendo desde meados da década de 1850/60, ou seja, antes da realização dos Congressos Agrícolas de 1878. É inegável, portanto, apontar que houve um aceleração da construção de novos estabelecimentos escolas agrícolas após os pedidos por tais unidades educacionais, feitos pelos participantes daqueles eventos do Rio de Janeiro e do Recife.

Nesse sentido, foram criados o Instituto Agrônômico de Itabira (MG), em 1884; a Imperial Escola de Medicina, Veterinária e Agricultura Prática de Pelotas (RS), em 1883; a Escola Normal Paranaense cria o curso: Lições de Geologia e Agricultura (PR), em 1883; a Escola de Agricultura de Juiz de Fora (MG), em 1884; o Instituto Fluminense de Agricultura (RJ), em 1884; a Escola Normal Maranhense cria o curso: Princípios Gerais de Agricultura e Horticultura (MA), em 1884, e, por fim, o Imperial Instituto Agrícola de Campinas (SP), em 1887. A fundação dessas escolas era vista como uma necessidade imperiosa e condição essencial para a “prosperidade da nação”, a partir de um interesse que se vincula a uma complexa cadeia produtiva associada ao universo da lavoura.

A abertura desse tipo de estabelecimento de ensino, no contexto da após a Lei do Ventre Livre, era reflexo dos temores que a política de emancipação gradual gerava nos proprietários rurais que, em busca de alternativas passaram a equipar suas fazendas com maquinários, principalmente ao longo da década de 1880, com a intenção de amenizar a carência de oferta de mão de obra. Nesse aspecto, um dos primeiros equipamentos introduzidos, conforme expressa Cimino, foi a carpideira, um aparelho que funcionava com o trabalho de um homem e um animal substituindo a força de trabalho de seis escravos.

---

<sup>42</sup> Cimino, Marli de Souza Saraiva; **Iluminar a terra pela inteligência: trajetória do Aprendizado Agrícola de Barbacena em MG (1910-1933)**; RJ; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2013. p. 33

Obviamente que não se pode imaginar um filho de senhor de engenho ou de um cafeicultor paulista empurrando uma carpipeira pela lavoura, mas é preciso considerar que a introdução de novos maquinários pressupõe uma nova orientação da parte daqueles que gerenciam a fazenda, sendo essa inovação fruto de novos aprendizados técnicos. Aprendizados ou conhecimentos que, em muitos casos, foram adquiridos em estabelecimentos de ensino de orientação agrícola como aqueles listados em linhas atrás.

No contexto dos Congressos e do ponto de vista da maioria dos proprietários rurais era prioritário o desenvolvimento de um ensino agrícola profissional e, ao mesmo tempo, um ensino agrícola elementar, ambos visualizados como força disseminadora da riqueza pública e como um mecanismo essencial para assegurar a “paz coletiva nacional”, pelo menos, no campo. A diferença maior é que a escola elementar seria voltada para atender camadas tidas como desfavorecidas com a finalidade de lhes fornecer uma instrução voltada para a agricultura, à fixação de sua vida no campo, e também, à moralização pela via do amor ao trabalho.

Nesse ponto, houve polêmica em torno do público alvo a ser atendido pelas escolas agrícolas elementares, principalmente no Congresso do Recife, já que, no evento do Rio de Janeiro, ficou estabelecido que aquelas unidades deveriam estar direcionadas aos ingênuos, pois conforme acreditava o proprietário Laurindo José de Almeida “... não imagino que os ingênuos constituam elemento de trabalho livre com eficácia, senão enquanto os seus pais forem escravos, não espero, portanto, que sejam elemento permanente para o trabalho agrícola.”<sup>43</sup> E o único jeito de mudar isso, discursava Almeida, era trazer a influência da escola.

Essa linha de raciocínio também foi defendida, sob intensos aplausos, pelo representante da Companhia União dos Lavradores, que afirmou em seu discurso ser muita ingenuidade das classes dirigentes desse Império esperar:

---

<sup>43</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 46.

...que esse elemento livre seja permanente pela simples razão de ser meramente transitório e progressivamente mais diminuta a existência dos ingênuos, filhos de escravas, e nem tão pouco se pode esperar que esse elemento de trabalho livre se entregue exclusivamente na grande propriedade, antes é de presumir, pela natural tendência do homem de procurar a sua independência, que os ingênuos morigerados e trabalhadores se esforcem por ser proprietários, e por conseguinte se dediquem a pequena lavoura, que demanda poucos capitais, ainda que, em regra, não seja a mais remuneradora do trabalho.<sup>44</sup>

Essa citação mostra com clareza que a classe senhorial entendia que a educação dos ingênuos deveria inculcar o amor ao trabalho, o respeito à propriedade, mas de uma maneira que tal amor e respeito não os levassem a se transformarem em proprietários, mesmo que pequenos, pois a finalidade daquelas pessoas era garantir um fluxo contínuo de oferta de mão de obra para a grande lavoura nacional.

Diferentemente dessa visão mais consensual, os participantes do Congresso do Recife tiveram dificuldades de construir uma resposta única acerca do público-alvo a ser matriculado nas escolas agrícolas elementares, uma vez que havia proprietários que achavam válido aceitar tanto os ingênuos como todas as demais crianças livres do Império. A esse respeito, a primeira versão do relatório final do evento recifense dizia “... é de esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento de trabalho permanente; mas isto não dispensa o Governo de tratar da educação deles em escolas agrícolas, do mesmo modo que a educação dos elementos livres e em comum com estes.”<sup>45</sup>

Entretanto, na versão definitiva do relatório encaminhado ao Ministério da Agricultura, acabou prevalecendo a convicção de que tais escolas agrícolas deveriam estar direcionadas preferencialmente para os ingênuos, mas para cumprir tal missão era preciso que o governo assumisse a responsabilidade pela educação dos ingênuos e pagasse uma indenização aos seus proprietários. Conforme pode ser visualizado na seguinte passagem do relatório daquele evento:

---

<sup>44</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 68.

<sup>45</sup> Congresso Agrícola do Recife; Op. Cit. 1878. p. 417.

...os filhos de muitas escravas constituirão poderoso elemento de trabalho livre, contribuindo muito para o aumento e melhoramento da indústria agrícola, mas precisa-se educa-los, recebê-los, indenizando-os os seus possuidores, para recolhê-los a estabelecimento de educação agrícola, embora com sacrifício do tesouro, que será em pouco compensado. É dessa geração e da que tem nascido livre, mas todos conveniente educados que sairá o trabalho livre.<sup>46</sup>

Ou seja, era preciso educar o aluno das escolas elementares agrícolas para uma vida de jornadas pesadas, através de um ensino eminentemente prático, tudo sem abandonar determinadas teorias que facilitassem o amor ao trabalho como a catequese e o civismo, já que o objetivo era produzir trabalhadores e não sábios. Segundo o representante da Comissão dos Lavradores Baependi era preciso que tais escolas desenvolvessem:

...uma sólida educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional, por meio da qual não só a lavoura, com seus recursos atuais de capitais e braços, conseguirá a dupla vantagem de continuar melhorando seus produtos, como ainda adquirirá milhões de operários ociosos no país, uns, os camponeses, em quase barbárie, outros, os índios, em completa barbárie, e que neste triste estado pouco ou nada trabalham, porque habituam-se ao pouco ou mesmo à miséria, e porque, imersos na ignorância, não consideram o trabalho sob seu verdadeiro aspecto – como uma lei da natureza humana e uma necessidade social.<sup>47</sup>

Mas, por que implementar um misto de educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional? Porque em uma sociedade que se pretende burguesa, com bem interpreta Foucault, a escola deve sofrer um reordenamento a fim de assegurar o controle das novas formas de relações de poder em implementação.

---

<sup>46</sup> Congresso Agrícola do Recife; Op. Cit. 1878. p. 419.

<sup>47</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 54-55.

A escola é um espaço privilegiado para moldar o corpo e a mente, tanto que a disciplina, de acordo com Foucault, torna-se o alvo a ser alcançado e a responsável em manter o nível de aprendizado em um patamar aceitável. Sendo através da disciplina dos alunos e dos professores que o sistema educativo se engrena. A escola se configura como um ambiente parecido com uma prisão em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica, sua vigilância constante.<sup>48</sup>

Tanto que, debaixo de intensos e fortes aplausos, um proprietário de escravos chamado Cesário Norberto Almeida Magalhães Júnior discursou sobre ser imprescindível que se:

Criem institutos, que formem professores; fazendas modelos em que eles se exercitem e onde os lavradores possam ir e ver os progressos realizados; fundem-se escolas municipais, onde esses professores ensinem teoricamente; fazendas-escolas em que façam os alunos praticar. Tais escolas-fazendas receberiam os ingênuos e os órfãos. Sabe-se que aqueles, com uma educação minimamente abandonada pelo proprietário que já não vê neles um elemento utilitário trarão, em prazo não muito remoto, perturbação na organização do trabalho; educá-los nesses estabelecimentos seria torná-los incontestavelmente úteis.<sup>49</sup>

Nitidamente se percebe que, para a maioria dos participantes desses congressos agrícolas, a escola e o ensino são espaços que recuperam ou moldam uma pessoa, pois os mesmos os encaminham para uma vida pautada pelas virtudes do trabalho. A necessidade de educar justificava-se pelo fato de os proprietários de escravos acreditarem que a liberdade para os cativos, os ingênuos e demais livres pobres tinha o significado de desprezo pelo trabalho, em particular, por aquele realizado nas fazendas. Educar para a liberdade se torna, então, a questão em torno da qual gira o debate realizado dentro e fora dos Congressos Agrícolas, na crença de que a escola seria o espaço apropriado para orientar uma parcela da população para o uso das suas liberdades.

---

<sup>48</sup> Foucault, Michael; Op. Cit. 2004. p. 122-126.

<sup>49</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 38

Ou seja, via-se a escola como o local da disciplinarização dos corpos e das mentes e, também, onde aprenderiam determinadas “qualidades” como a paciência, a humildade, a resignação e a submissão. Em suma, na visão senhorial, o ensino agrícola aliado a medidas coercitivas, discutidas algumas páginas atrás, era visto como uma solução para que os ingênuos se tornassem bons trabalhadores livres, já que lhes retiraria qualquer aversão ou ojeriza que pudessem ter ao trabalho devido às más lembranças do cativeiro.

Por isso, era preciso que a educação fosse um misto de intelectual, moral e técnica conforme explica Manoel B. P. Diegues Júnior para a plateia do Congresso do Rio de Janeiro. Disse Diegues Jr. “... a par da educação intelectual, a escola ministre a educação social; a par da cultura do ornato e da inteligência, a escola proporcione o desenvolvimento das forças e suas aplicações no trabalho assim como a perfeição moral.”<sup>50</sup> Nesse aspecto, continuava a discursar o proprietário de escravos Manoel Diegues “... o ensino primário deve ser geral, mas útil, prático e não abstrato; se a escola é da cidade, o ensino seja inclinado ao comércio e as letras; se a escola é do campo, o ensino seja inclinado à agricultura e conhecimentos anexos.”<sup>51</sup>

Os discursos acima citados indicam que, na época, já havia a preocupação e a necessidade de que a teoria caminhasse ao lado da prática no processo de ensino aprendizagem. Esse ensino prático<sup>52</sup> era essencial para transformar os ingênuos em trabalhadores úteis, pois, na visão dos participantes dos Congressos Agrícolas, tais escolas deveriam formar um sistema escolar independente, pois o intuito não era formar cidadãos ativos, mas sim, conforme dito, trabalhadores agrícolas dóceis e disciplinados. Visto que a vinculação entre educação e trabalho, através da fundação de escolas agrícolas, significava conceder qualificação técnica e disciplinar para as crianças pós-1871 que haviam sido taxadas como a geração que faria a transição do trabalho escravo para o livre.

---

<sup>50</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 261

<sup>51</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 261

<sup>52</sup> Deve-se ressaltar que os proprietários que participam dos eventos não esmiúçam como deveria ser, do ponto de vista pedagógico, esse ensino prático. A percepção é de isso seria função dos técnicos do Ministério da Agricultura.

Segundo Fonseca, diversas dessas escolas agrícolas elementares foram abertas no território brasileiro sob controle do Ministério da Agricultura como a Colônia Orfanológica Blasiana, de Goiás; Colônia Orfanológica Isabel, de Pernambuco; Colônia Orfanológica Cristina, no Ceará; Colônia Orfanológica de Nossa Senhora do Carmo de Itabira, de Minas Gerais; Asilo Agrícola Isabel, no Rio de Janeiro e, por fim, o Estabelecimento Rural de São Pedro Alcântara, no Piauí.<sup>53</sup>

Além de uma série de outras unidades escolares abertas e mantidas pelo capital de senhores de escravos como, por exemplo, a do Barão de Almeida Lima, um cafeicultor com propriedades rurais nos arredores do município de Capivari, em São Paulo. Escola frequentada por ingênuos no decorrer do dia, mas também por adultos no período noturno. Conforme elucida um artigo publicado no jornal *Província de S. Paulo* em meados da segunda metade da década de 1880.

Capivari – Um Benemérito: Há fatos honrosos, atos tão dignos de louvor e imitação que o maior elogio que se lhe pode fazer é publicá-lo simplesmente sem comentários. O Exmo. Sr. Barão de Almeida Lima depois de ter feito vários benefícios ao município de Capivari tais como dois altares da Igreja Matriz, um elegante edifício onde funciona uma das escolas públicas, ter declarado todos os escravos livres por sua morte, acaba de fundar uma escola primária para seus ingênuos escravos. Edificou uma casa espaçosa com todas as comodidades precisas para a escola. Contratou como Professor o Sr. Francisco Vaz do Amaral Júnior que com toda a dedicação rege a escola. No dia 4 do corrente foi inaugurada e aberta as aulas, durante o dia são frequentadas pelos ingênuos e a noite pelos adultos em número superior a 40 alunos. Reina nas aulas a boa ordem e a disciplina recomendada pelo Exmo. Sr. Barão e executada com todo o cuidado pelo digno professor. É bonito e comovente quando à tarde os escravos voltam do trabalho, trocam as roupas e com todo o asseio apresentam-se as aulas! Sente-se um grande prazer quando se entra no salão onde funciona a aula, todo iluminado a ahí vê-se uns 40 homens de trabalho tendo largado a enxada e a machada empunham a pena e o livro! Nota-se no semblante de todos um ar risonho cheio de prazer e com todo o silêncio e atenção ouvem as explicações do professor. Terminada as aulas vão fazer suas refeições e descansar até o outro dia. Oxalá que todos os fazendeiros imitassem o Exmo. Barão preparando seus míseros escravos para gozarem de sua liberdade quando raiar o dia da redenção. Parabéns ao Exmo. Barão Almeida Lima, parabéns a humanidade, parabéns ao município de Capivari por um grande feito. Um admirador.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Fonseca, Marcus Vinícius; Op. Cit. 2002. p. 99-109.

<sup>54</sup> Schwarcz, Lilia K.M.; **Retrato em branco e preto: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**; SP; Cia das Letras; 1987. p. 180

A escola do Barão Almeida Lima era uma unidade escolar voltada para o treinamento de sua futura mão de obra, e também era um lugar com capacidade para recuperá-los para a vida em liberdade. Uma liberdade que, na crença senhorial, poderia ser dirigida para um fim específico - a manutenção de uma determinada ordem que asseguraria, mesmo após a abolição, a permanência dos antigos escravos na base da pirâmide social. Desse modo, é possível afirmar que a educação naqueles eventos no Rio de Janeiro e do Recife foi pensada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade que logo seria formada apenas por homens livres, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que subverteriam a hierarquia social construída ao longo da escravidão.

Iniciando-se um processo de valorização da educação escolar sob controle senhorial ou governamental cujo intuito, complementar àquele descrito acima, era impedir a proliferação daquilo que os participantes dos Congressos Agrícolas entendiam como uma provável e enorme “massa de vagabundos” e de “indolentes”. Conforme expõe com atroz didática o fazendeiro Manoel Diegues Júnior:

Desde que foi promulgada a lei de 28 de setembro de 1871, dois elementos da sociedade nacional ficaram abalados: o trabalho e o pauperismo; o trabalho ameaçando descrever pela falta de braços e o pauperismo aumentar pelo acréscimo de pessoas sem meios de ocupação, sem tendências para ela, e naturalmente infensos a qualquer trabalho semelhante ao que ocupava os escravos e aviltante por isso aos seus olhos. Mas se, pela educação, virem no trabalho, não um aviltamento, mas um título de nobreza, não cuidarão das agitações que ocupam os ociosos e teremos, nessa concorrência do trabalho livre e inteligente, uma fonte de recursos e uma sólida garantia de progresso.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Congresso Agrícola do Rio de Janeiro; Op. Cit. 1878. p. 263

### 1.3. Legislações e projetos educacionais no Império

As reformas Leôncio de Carvalho tiveram como antecessora, considerando-se apenas aquelas regulamentadas na segunda metade do século XIX, a Reforma Coutto Ferraz (1854) e uma série de pareceres e projetos discutidos na Câmara dos Deputados entre os anos de 1870 e 1874 que muito influenciaram o ministério sob o comando do professor da Faculdade de Direito de São Paulo.

Em 29 de setembro de 1848, o chefe do Gabinete, Pedro de Araújo Lima - auxiliado pelos conselheiros, ministros e senadores José Costa Carvalho, Paulinho José Soares de Souza, José Rodrigues Torres e Eusébio de Queiroz, líderes do Partido Conservador - nomeou presidente da Província do Rio de Janeiro, o advogado capixaba Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, que exerceu um mandato bem longo, pois ficou no cargo entre 1848 e 1853. Mais ou menos um ano após assumir o poder executivo fluminense, decretou uma reforma de instrução primária em que as proposições fortaleceram o papel do poder público através de uma forte regulação e fiscalização das escolas públicas e privadas feita pelo inspetor escolar.<sup>56</sup>

Em meados de setembro de 1853, Luiz Pedreira foi nomeado pela liderança do Partido Conservador, o Ministro dos Negócios do Império e estando no centro da administração imperial levou seu modelo de reforma, implantado em terras fluminenses, para a Corte através da promulgação do Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 cujo objetivo norteador seria “... vulgarizar o ensino público; regulamentar o exercício do magistério, dando garantias para a profissão e, por outro lado, exigindo deles aptidão e zelo; formar novos professores e regulamentar o ensino particular através da instituição de um sistema de inspeção adequado.”<sup>57</sup>

O eixo central da Reforma Coutto Ferraz, como ficou conhecido o decreto de fevereiro de 1854, foi o fortalecimento do papel do Estado muito mais por meio da fiscalização e da regulamentação do que propriamente pelo investimento público, tanto que o novo ordenamento

---

<sup>56</sup> Castanha, André Paulo; **O Ato Adicional de 1834 e a instrução pública: descentralização ou centralização?** SP; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; 2007. p. 153

<sup>57</sup> Castanha, André Paulo; Op. Cit. 2007. p. 154

jurídico determinou a obrigatoriedade escolar sem sequer estabelecer a faixa de idade das crianças e adolescentes. No entendimento do reformista, a faixa etária seria fixada posteriormente quando a oferta de vagas nas unidades escolares estivesse equacionada. De acordo com Marlos Bessa Mendes da Rocha:

Pode-se dizer que o Decreto-Lei Coutto Ferraz, de 1854, é um ponto de inflexão nas políticas públicas de educação ao longo do Império. Foi ele quem estabeleceu pela primeira vez uma estruturação funcional da educação, que vinha sendo requisitada desde a primeira lei de educação de 1827. Na compreensão que obtivemos com o estudo do Decreto-Lei Coutto Ferraz, chegamos à conclusão de que ele constituiu um paradigma propositivo por parte do Estado na construção educacional, num contexto histórico em que as questões da unidade nacional se encontravam equacionadas.<sup>58</sup>

No entendimento de Rocha, essa reforma educacional está baseada em um arcabouço intelectual que parte da premissa ou do entendimento de que a responsabilidade pela construção de uma educação popular para os brasileiros seria primordialmente do Estado, porque seus construtores acreditavam que os males da educação vivenciados por estudantes, professores, diretores e a sociedade em geral são frutos de ausências (de políticas, de investimentos, etc.) por parte dos governos do Império. Conforme relata Rocha: “O coração da matriz do Decreto Coutto Ferraz está justamente na responsabilização do Estado na questão educacional, como dever moral que se traduz na exigência de construir uma sociedade civil representativa.”<sup>59</sup>

Na visão de Rocha, essa responsabilização do Estado como o grande vilão da história será relativizada após o agravamento da crise do regime escravista, porque a mesma modificou visão que as classes dominantes tinham sobre os indivíduos em idade escolarizável. Essa linha de interpretação é polêmica, pois como toda linha de raciocínio tem seus acertos e suas limitações. O grande problema é atribuir um peso significativo ao Decreto Coutto Ferraz como um marco. Já o acerto está em apontar

---

<sup>58</sup> Rocha, Marlos Bessa Mendes da; **O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: Visão de mundo herdada pelo tempo republicano?** SP; Revista Brasileira de Educação; Vol. 15; nº 43; janeiro/abril de 2010. p. 129.

<sup>59</sup> Rocha, Marlos Bessa Mendes da; Op. Cit. 2010. p. 136.

a mudança com relação aos objetivos que sofreram as políticas públicas de educação após o fim da Guerra do Paraguai (1864-1870) e da promulgação da Lei do Ventre Livre (1871).

Antes de discutirmos a Reforma Leôncio de Carvalho, é interessante mapear alguns projetos educacionais debatidos na Assembleia Geral no contexto dos debates em torno da Lei do Ventre Livre. São eles: o Projeto Paulino de Souza (1870), Cunha Leitão (1873) e o de João Alfredo (1874). Tais propostas mostram que a década de 1870 foi marcada por intenso debate sobre a organização do ensino sobre a responsabilidade do Estado, mas também da iniciativa privada.

O primeiro a ser delineado será o Projeto nº 183 de autoria do Ministro dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Souza, em que, após apontar as dificuldades da organização escolar (das poucas verbas, da falta de professores, da precariedade na formação para exercer o magistério, o número reduzido de escolas e a insalubridade vigente nas casas alugadas pelo governo), o Ministro enumera seus objetivos. Para Paulino de Souza era necessário expandir a atuação, a presença do Governo Geral na educação primária e secundária em todo o território nacional, a fim de garantir a manutenção da unidade nacional. O melhor jeito de operar tal presença era através da criação de estabelecimentos em todas as províncias custeados pelo Império. Locais onde deveria existir ao menos uma escola de instrução primária para o sexo masculino e outra para o feminino. Além do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino para as crianças entre 7 e 15 anos de idade.<sup>60</sup>

Após a recusa da Câmara dos Deputados, por motivações relacionadas à restrição orçamentária, o Projeto Paulino Soares foi arquivado. Contudo, o debate sobre a situação da educação no país e o papel do Governo Geral continuou, tanto que, três anos depois, o deputado sergipano Antônio Cândido Cunha Leitão propôs um novo Projeto relativo à instrução pública de nº 290. Nesse projeto previa a obrigatoriedade de ensino para crianças entre 7 e 14 anos, todavia o deputado sergipano restringia a mesma para as cidades com escolas, à dispensa das aulas de religião para filhos de imigrantes protestantes e à aplicação de multas e penas para os responsáveis que não cumprissem

---

<sup>60</sup> Calvi, Lourdes Margareth; **As transformações sociais e a instrução pública: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879**. Maringá; Dissertação de Mestrado; Universidade Estadual de Maringá; 2003. P. 19-39

as determinações estabelecidas em lei. O projeto, segundo Calvi, foi rejeitado pela Câmara dos Deputados por ser anticonstitucional, pois a religião católica era a oficial.<sup>61</sup>

Em 1874, foi apresentado aos deputados gerais o Projeto 73-A de autoria do deputado baiano João Alfredo Corrêa de Oliveira no qual apontava sua preocupação com os rumos da educação brasileira. Na visão do legislador, somente com a escolarização da sociedade a nação conseguiria um sustentável desenvolvimento de suas forças econômicas, a harmonia social e uma duradoura unidade nacional. Por isso, propõe a obrigatoriedade do ensino primário elementar, a criação de escolas para adultos, de escolas profissionais, de escolas mistas e o auxílio aos estabelecimentos particulares de instrução gratuita primária e profissional.<sup>62</sup>

Todos aqueles projetos, apesar de algumas divergências, tinham em comum a crença de que instruir as classes mais desabonadas elevaria a nação a um status mais progressista, já que tornaria a população mais consciente de seus deveres. Também demonstraram que, nas décadas finais do período imperial, a educação foi discutida porque era avaliada como um fator básico para a vida e formação do cidadão nacional e para o desenvolvimento da sociedade. Em relatório apresentado, em 1878, à Assembleia Geral, o próprio Leôncio de Carvalho resumiu bem a questão apontando:

A instrução constitui um elemento vital das sociedades modernas; ela é a primeira condição de qualquer progresso material e moral, porque ela é sua luz como a liberdade é sua atmosfera. Todas as instituições dela dependem, pelo jogo regular de seu mecanismo, sobretudo aquelas que estão ligadas de um modo imediato e essencial à vida política e social das nações; porque, à medida que cresce seu fundo científico, os povos descobrem novos horizontes e marcham mais seguramente em busca de seu ideal de perfectibilidade, reformando o presente, preparando o futuro e melhorando cada vez mais as condições de sua existência.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Calvi, Lourdes Margareth; Op. Cit. 2003. 48-72.

<sup>62</sup> Machado, Maria Cristina Gomes; **Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880**. Campinas; Revista HISTEDBR On-Line; n° 25; março de 2007. p. 202.

<sup>63</sup> Carlos Leôncio de Carvalho (1878). Apud: Almeida, José Ricardo Pires de; **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**; SP; Educ; 1989. p. 182.

Conclui-se que, a educação é sinônimo de progresso sendo, por isso, indispensável à formação do homem e deveria, portanto, sofrer intervenções para que o seu aprimoramento gerasse o melhoramento do cidadão nacional e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nação brasileira.

#### **1.4. As Reformas Leôncio de Carvalho**

O professor Leôncio de Carvalho afirmou, na condição de Ministro dos Negócios do Império, no início do relatório anual do ano de 1878, que:

Sem a instrução, nenhum povo deve ser verdadeiramente livre, porque é ela que inculca no homem a consciência de seus direitos e reprime as paixões que, ao dar origem à anarquia, abrem um campo fértil a audaciosos empreendimentos da ambição.<sup>64</sup>

Esse trecho evidencia sua crença de que o perigo não estava no povo instruído, mas no povo ignorante porque seria mais sensível ao desejo e as paixões, isto é, à anarquia, às revoltas e às revoluções. Parece-nos que, no entendimento do Ministro Leôncio de Carvalho, uma população instruída, diferentemente da ignorante, apega-se menos às paixões e aos apelos de aventureiros porque aprende a respeitar a ordem. É por esse motivo que o político acreditava que a educação complementa as leis antivadiagem mostrando, nesse ponto, concordância com os debates realizados pelos participantes dos Congressos Agrícolas realizados nas cidades do Rio de Janeiro e do Recife.<sup>65</sup> Tanto que assegurou:

---

<sup>64</sup> Carlos Leôncio de Carvalho (1879); Op. Cit. p. 181

<sup>65</sup> Leôncio de Carvalho, na condição de titular do Ministério do Império, participou ativamente do evento realizado no Rio de Janeiro e foi o responsável por analisar o relatório final do evento do Recife.

...toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque, está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação diminui consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado, depende com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias.<sup>66</sup>

Os estudos “escrupulosos” aos quais se refere Leôncio de Carvalho foram elaborados, segundo o ministro, por uma autoridade pública inglesa chamada de Speeches Macaulay. O inglês, diante a uma audiência aberta no Parlamento Real Britânico, requeria aumento nas verbas públicas para a educação dos jovens e adultos do reino. Seu discurso, de acordo com Ana Luiza Jesus Costa, era muito citado por políticos brasileiros quando os mesmos pediam reformas ou aumento de despesas com a instrução pública nacional. Nesse aspecto, disse Macaulay:

A despesa com a instrução pública é indispensável. Certamente, senhor, ninguém admite que é nosso dever instruir os espíritos da geração que desponta pode achar 100.000 libras soma elevada para semelhante proveito. Se olharmos a matéria de seu ponto de vista mais básico, se considerarmos os seres humanos simplesmente como produtores de riqueza a diferença entre uma nação inteligente e uma nação estúpida avaliada em libras, shillings e pences, excede o cêntuplo da despesa proposta. Nem isso é tudo. Para cada libra que economizas em educação, gastareis cinco em processos, com prisões, com estabelecimentos penais. Não posso acreditar que o Parlamento, nunca tendo recusado coisa alguma que se pedisse para manter a ordem e proteger a propriedade pelos meios da pena e do temor, comece a ser mesquinho quando se lhe propõe realizar o mesmo fim tornando o povo mais esclarecido e melhor.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Carvalho, Carlos Leôncio de; (1879). Apud: Moacyr, Primitivo; **A instrução e o Império**; RJ; Tipografia do Jornal do Comércio; 1937. p. 183

<sup>67</sup> Costa, Ana Luiza Jesus; **À luz das lamparinas: As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1850-1889)**; RJ; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2007. p. 51-52.

A educação, a instrução e a escola teriam para o Ministro uma função dupla, pois ao mesmo tempo asseguram a ordem de qualquer regime e governo e também ajudam a assegurar a riqueza pública e pessoal, já que, segundo o Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho “... a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com a riqueza pública as rendas do Estado.”<sup>68</sup>

É na tentativa de disseminar o amor ao trabalho, na contenção de badernas e do “excesso das paixões” - em tempos cujos questionamentos à escravidão era aberto até entre facções da classe dominante imperial - que o Ministro irá elaborar dois decretos-lei: um voltado para a educação de adultos, chamado oficialmente de Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878 e, o outro, direcionado para a educação dos mais jovens, intitulado Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Ressalta-se que os ordenamentos jurídicos em questão serão analisados conjuntamente e não em separados, pois o interesse é a realização de uma análise conjectural da atuação do Ministério no tocante às suas políticas reformistas na área da instrução pública com destaque aos artigos referentes à educação elementar diurna e noturna.

Durante o Segundo Reinado, particularmente ao abrir a década de 1870, nota-se uma predominância de um discurso que largamente associa educação e civilização, no sentido de ruptura, com a mentalidade colonial e escravista e que, também, procura destravar qualquer barreira à escolarização da população nacional, em especial, dos meninos e das meninas e demais “livres pobres”.

No relatório de autoridades como, por exemplo, Paulino de Souza, Cunha Leitão e João Alfredo (autores dos projetos e pareceres expostos algumas páginas atrás) e da parte de membros das classes dominantes, como visto no decorrer dos discursos dos fazendeiros presentes nos Congressos Agrícolas, era extremamente frequente a menção a vários problemas apresentados como, por exemplo, as entraves ao bom funcionamento da instrução tais como: infreqüência escolar;

---

<sup>68</sup> Carvalho, Carlos Leôncio de; (1879). Apud. Moacyr, Primitivo; Op. Cit. 1937. p. 183-184.

dificuldades de acessos à escola devido falta de transporte, distância e horário; professores mal preparados; baixos salários e/ou ausência de legislação moderna.

Na tentativa de modernizar a legislação educacional que o Ministro Leôncio de Carvalho propôs uma série de legislações que, de modo resumido, visam a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos; bibliotecas e museus escolares; subvenção ao ensino particular, implantação de escolas normais e de escolas elementares para adultos e, por fim, a imposição da obrigatoriedade de frequência escolar para crianças de 7 a 14 anos.

O decreto de setembro de 1878 tinha por objetivo a criação de cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária da Corte e foi o primeiro voltado para a regulamentação de cursos noturnos e, o mesmo, saiu da letra fria da lei para a prática, pois, conforme relatou Ana Luiza de Jesus Costa, efetivamente abriu um total de oito cursos em escolas públicas dispersas pelas seguintes localidades da Corte: um na freguesia do Sacramento, um na freguesia de São José, dois na freguesia de Santa Rita, um na freguesia da Glória, dois na freguesia do Espírito Santo e, por fim, um na freguesia do Engenho Novo. O público alvo foi definido pelo Art. 5º:

Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas serão feitas pelos professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados.<sup>69</sup>

Dessa maneira, prevalecia uma noção de que tais cursos não eram espaços dirigidos às mulheres que, na lógica daquele tempo, no período da noite, deveriam estar em casa cuidando da família e do lar.

---

<sup>69</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

Nas pesquisas realizadas por Ana Luísa de Jesus Costa, apesar dos dados incompletos, no curso localizado em Santo Amaro, sob a regência do professor Augusto Candido Xavier Cony, a frequência média era de 18,2 alunos por dia/aula; já na localidade de Santa Rita, com o professor Januário dos Santos Sabino, a frequência era de 14,75 por dia/aula e, por fim, na freguesia do Engenho Novo, com o professor Felipe de Barros, a frequência era de 14,25 alunos por dia/aula.<sup>70</sup>

Segundo a autora, os estudantes desses cursos noturnos exerciam atividades como: carpinteiros, caldeireiros, cozinheiros, empregados públicos, encadernadores, ferreiros, comerciários, marceneiros, pedreiros, servidores domésticos, tipógrafos, torneiros e operários. Quanto ao ato de saber ler e escrever:

“... encontramos um maior grau de letramento entre os artistas (ao contrário dos operários), compositores, empregados de estradas de ferro, empregados públicos, encadernadores, estampadores, impressores, sacristãos e tipógrafos (...) O menor grau de letramento estava entre os cocheiros, copeiros, funileiros, trabalhadores da lavoura, mascates e servidores domésticos.”<sup>71</sup>

No tocante à naturalidade, informa Costa, a maioria dos estudantes/trabalhadores eram indivíduos vindos da própria Corte, da província do Rio de Janeiro, de São Paulo, da Bahia, de Minas Gerais, do Maranhão e do Ceará, mas também havia alguns estrangeiros – todos iletrados – nascidos na África, Bélgica, Paraguai, Espanha, Portugal, Itália e Estados Unidos. Homens em sua maioria jovens e não adultos, pois a faixa etária “... mais presente nas matrículas é a que vai de 16 a 25 anos, seguida de perto pela que vai dos 10 aos 15 anos.”<sup>72</sup>

Segundo o Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, tais cursos eram essenciais porque estávamos vivendo uma época onde

---

70Costa, Ana Luíza de Jesus; Op. Cit. 2007. p. 148.

71Costa, Ana Luíza de Jesus; Op. Cit. 2007. p. 155

72Costa, Ana Luíza de Jesus; Op. Cit. 2007. p. 155

Na grande concorrência da vida moderna, sob seus diferentes aspectos, em todas as suas manifestações, o homem que não possui uma forma relativa de conhecimentos é muito frágil; sucumbindo necessariamente sob a concorrência daqueles que seguem a mesma carreira ou se entregam ao mesmo ramo de atividade, dispondo desses elementos de sucesso. Em toda profissão, em toda a carreira, diz um escritor, a supremacia pertencerá sempre as mais inteligentes e aos mais instruídos.<sup>73</sup>

De acordo com o decreto de setembro de 1878, os cursos noturnos seriam dados por professores catedráticos, escolhidos pelo Inspetor Geral da Instrução do Município da Corte, que gozariam de uma gratificação adicional em relação ao número de alunos matriculados. O funcionamento daqueles cursos foi estipulado pelo Art. 3º, o qual determinava:

Esses cursos estarão abertos durante o ano letivo das escolas públicas de instrução primária; serão diários, funcionando das sete às nove horas da noite, nos meses de Outubro a Março, e das seis as nove horas nos meses de Abril a Setembro. Nas escolas, em que houver curso noturno para adultos, o curso diurno funcionará, durante o verão, das 8 ½ horas da manhã as 2 ½ da tarde; e, durante o inverno, das 9 da manhã as 3 da tarde; interrompendo-se os trabalhos do meio dia a uma hora para recreio e exercícios de ginástica dos meninos sob as vistas do Professor.<sup>74</sup>

A intenção civilizadora continuou materializada sete meses depois quando através do decreto de abril de 1879, o Ministério dos Negócios do Império estabeleceu a obrigatoriedade do ensino em todo o território do município da Corte. Para o Ministro “... não é lícito ao Estado cruzar os braços e ver impassível crescerem na ignorância, sem o mais elementar aprendizado, privar da mais ligeira noção de seus direitos e deveres, milhares de crianças, a quem mais tarde está reservado um papel na vida social e política da nação.”<sup>75</sup> Por tal motivo, através do Art. 2º estabelece: “Até se mostrarem

---

73Carvalho, Carlos Leôncio de; (1878). Apud: Almeida, José Ricardo Pires de; Op. Cit. 2001. p.183.

74Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

75Carvalho, Carlos Leôncio de (1879). Apud. Moacyr, Primitivo; Op. Cit. 1937. p. 182.

habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias de 1º grau, são obrigados a frequentá-las, no município da Corte, os indivíduos de um sexo e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade.”<sup>76</sup>

Para Leôncio de Carvalho, o ensino tinha de ser obrigatório e os responsáveis não podiam negar aos seus filhos a chance de eles se tornarem estudantes, ainda mais em um momento em que a nação necessitava de braços fortes para as atividades econômicas e que existia um claro questionamento ao trabalho escravo. Interessa assinalar que a obrigatoriedade não significava conduzir a criança à escola pública ou privada, na realidade significava levar os responsáveis, pelos meninos e meninas, a lhes fornecerem meios de instrução. Conforme expressa o restante do texto relativo ao Art. 2º:

Esta obrigação não compreende os seus pais, tutores ou protetores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residirem a distância maior, da escola pública ou subsidiada mais próxima, de um e meio quilometro para os meninos e de um quilometro para as meninas.<sup>77</sup>

O que justifica a adoção da obrigatoriedade de instrução não é a compreensão da educação como um direito social de todos os indivíduos, mas o entendimento dela como uma aliada no combate à vadiagem e na valorização do trabalho. É esse motivo que leva o Conselheiro a dizer “... que os pais podem escolher para seus filhos entre a educação em casa e a que lhes oferecem as escolas públicas e particulares, mas não tem o direito de escolher entre a educação e a ignorância.”<sup>78</sup> Nesse sentido, no intuito de combater a opção pela ignorância e em defesa da boa ordem social, o extenso Art.2º, Parágrafo 1º determina:

---

<sup>76</sup>Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em: 27 de julho de 2013.

<sup>77</sup>Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 27 de julho de 2013.

<sup>78</sup>Carvalho, Carlos Leôncio de (1879). Apud. Moacyr, Primitivo; Op. Cit. 1937. p. 182.

Todos aqueles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricula-los nas escolas públicas ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primária do 1º grau, sejam pais, mais tutores e protetores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000. Na mesma pena incorrerão os que, sendo advertidos da pouca frequência dos alunos a escola ou regularidade do ensino administrado particularmente, a vista de mapas organizadores nas escolas públicas ou dos atestados que no segundo caso deverão apresentar três em três meses, não provarem no trimestre seguinte que houve a devida regularidade no mesmo ensino ou frequência, salvo caso de moléstia ou outro justo impedimento.<sup>79</sup>

A possibilidade de punir os responsáveis representa uma mudança de paradigmas e é fruto das transformações evocadas pela nascente ordem burguesa vivida no âmbito econômico, político e social entre o período compreendido entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX no Brasil. Essa modernidade capitalista, tal como foi analisada por alguns estudiosos como Marx, Weber ou até mesmo Baudelaire, caracteriza-se pela laicização e secularização do Estado e pelo uso de uma racionalidade instrumental que impõe uma lógica de disciplinamento das relações entre o capital e o trabalho.

Nesse sentido, em razão do curso noturno se voltar para a alfabetização de livres e libertos, o sistema de avaliação deveria ser bem diferente dos congêneres diurnos não se resumindo à aplicação de provas, pois contava com premiações por bom comportamento e na perda de pontos por indisciplina. A esse respeito o Art. 35º esclarece “No julgamento dos exames serão tomadas em consideração não só as provas orais e escritas dos alunos, como também as notas de aplicação e comportamento, que o Professor deverá apresentar à comissão julgadora.”<sup>80</sup> As provas seriam de dois tipos: oral e escrita, sendo a primeira pública e a segunda feita a portas fechadas sob o olhar atento

---

79Brasil República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 27 de julho de 2013.

80Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

dos examinadores. A vigilância era a marca das provas conforme estabelece o Art. 24º:

No fim do ano letivo, se houver alunos habilitados para exame, o Professor o comunicará ao Delegado respectivo, a fim de que este marque o dia e hora para esse ato, que será presidido pelo Delegado; servindo de examinadores o Professor do curso e outra pessoa proposta pelo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, e aprovada pelo Ministro do Império.<sup>81</sup>

Outro meio de o estudante ganhar pontos nas avaliações era através de prêmios e títulos relacionados à participação em sala de aula, à frequência ou assiduidade escolar e ao comportamento como pode ser visualizado pelos artigos abaixo copilados.

Art. 10º. Os alunos, que nas sabatinas mostrarem aproveitamento, receberão um atestado de progresso. Art. 11º. Os alunos, que obtiveram atestado de progresso em quatro sabatinas seguidas, receberão uma nota de merecimento. Os alunos, que conseguirem três notas de merecimento ocuparão um banco de honra na respectiva classe. Art. 12º Os alunos, que ocuparem durante seis meses um banco de honra, terão seus nomes inscritos num quadro de honra, que será colocado junto à porta da entrada da escola. Art.13º. No recinto e nas proximidades da escola os alunos guardarão o maior sossego, respeitando uns aos outros, os funcionários da escola e as pessoas que visitarem o edifício, morarem ou passarem perto dele.<sup>82</sup>

Essas determinações da legislação citada nos remete a Michael Foucault. Segundo esse estudioso francês, paralelo ao avanço da ciência, e da secularização, houve um realinhamento das medidas punitivas que se refletiram em diversos espaços de atuação dos poderes públicos. Nesse sentido, se nas prisões o corpo suplicado, esquartejado, amputado, exposto passou a ser execrado pelas sociedades modernas algo semelhante também aconteceu nas escolas. Aqui a palmatória, o

---

81Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

82Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

puxão de orelha e o ato de ajoelhar no milho atrás da porta também passou a ser combatido. Contudo, para Foucault, isso não significa o desaparecimento da punição em si, visto que, ela foi substituída por formas mais sutis.<sup>83</sup>

A prática escolar se cerca de novos mecanismos de tortura como o da publicação classificatória da nota, o impedimento de prosseguir na aquisição de aprendizagens com a expulsão do aluno de uma dada escola, na leitura das notas, nos quadros classificatórios, nas premiações e exposições. A ação disciplinadora, no contexto escolar, passa a ser feita através de instrumentos simples como, por exemplo, o olhar hierárquico, pois o objetivo é tentar desenvolver uma vigilância hierarquizada baseada em uma rede de relações de alto a baixo, isto é, do inspetor para o diretor depois para o professor e segue para o melhor aluno – aquele do banco de honra, criado pelo artigo 11º – até chegar ao aluno comum e, por fim, ao pior aluno. Desse modo, deixa-se de tocar no corpo, abandona-se a pena física para uma “economia dos direitos suspensos.”<sup>84</sup>

Nesse aspecto, a legislação de setembro de 1878 era muito mais rica que a “irmã” de abril de 1879, já que as medidas disciplinares da primeira reforma do ministério de Leôncio de Carvalho tinham três níveis: a primeira uma repressão em particular, depois uma repreensão na aula e, por fim, a eliminação da matrícula e, conseqüentemente, a expulsão do aluno. Desse modo, chama a atenção o detalhamento e a abrangência do que era considerado indisciplina por parte dos livres e libertos. Era marcadamente uma ausência de disciplina:

Art.16º. Os alunos, que cometerem graves ofensas à moral e disciplina dentro da escola, fizerem assuadas à porta do estabelecimento, promoverem desordens na rua com seus condiscípulos ou com os transeuntes, ficarão sujeitos à pena de expulsão temporária ou perpétua, imposta pelo Professor com recurso para o Inspetor Geral da Instrução.

<sup>85</sup>

---

83Foucault, Michael; Op. Cit. 2005. p. 147

84 Foucault, Michael; Op. Cit. 2005. p. 14

85Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

Esses castigos ou penas disciplinares tinham, na visão de Foucault, uma função essencialmente corretiva ou de reduzir os desvios, mas que também serviam para classificar os alunos em bons e maus possibilitando a hierarquização de qualidades, competências e aptidões. O objetivo final de tal classificação ou hierarquização, para Foucault, era fazer com que todos os alunos se submetessem ao mesmo modelo, em suma, “... para que todos fossem obrigados à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e a exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina.”<sup>86</sup>

Aqui deve ser feito um pequeno parêntese. É óbvio que a questão central foi verificar como as legislações desenvolvidas na administração Leôncio de Carvalho responderam às demandas de seu tempo. Entretanto, nunca deve ser perdida a visão de que é necessário considerar que a escola não pode ser reduzida à ideia de um adestramento e a uma concepção de pedagogia exclusivamente centrada na coerção ou no disciplinamento dos segmentos sociais menos abastados. Não se trata de diminuir de importância a dimensão coercitiva da educação, mas relativizar seu peso. Caso contrário, estaremos reduzindo os alunos de sujeito a coisa, algo feito com os escravos por parte da historiografia durante boa parte do século XX no Brasil.

É preciso entender, no caso do Brasil do final do século XIX, que aquele sistema de avaliação com suas medidas disciplinares como um dos lados da noção de *educar para a liberdade*, pois tais regras – na visão do legislador – ajudam no combate à ignorância, mas, sobretudo, no treinamento e disciplinarização do trabalhador. Tanto que, aos alunos aprovados com méritos, segundo os ditames estabelecidos pelo decreto de setembro de 1878, estaria reservado um prêmio: um emprego. Assim garantia o Art.42º:

---

86 Foucault, Michael; Op. Cit. 2005. p. 152

Terão direito de preferência aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos preciosos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso público de instrução primária de adultos.<sup>87</sup>

As medidas disciplinares contidas nos decretos-lei de Leôncio de Carvalho não geraram críticas por parte dos deputados, senadores, conselheiros do Império. Pelo contrário, foram vistas como o ponto basilar das reformas. A crítica feita ao conjunto de reformas de Carvalho girou em torno de um único artigo, especialmente de um decreto: o Art. 1º do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, o qual determinava que estaria: “Completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”.<sup>88</sup>

Mas, o que significaria essa “liberdade de ensino”? Para Valdemarin, a liberdade de ensino estava no centro do debate, mas esbarrava em uma pluralidade de significados, pois era “Entendida ora como liberdade de abrir escolas, ora como liberdade de pensamento e de expressão, ora, ainda como não interferência do Estado.”<sup>89</sup> Mas e para Leôncio de Carvalho? O que seria? Segundo o Ministro dos Negócios do Império, a liberdade de ensino seria aquela modalidade em que:

...todos que se creem capazes de fazer possam ensinar, sem provas oficiais de capacidade e sem autorização prévia, somente assim graças aos enérgicos estímulos que brotam da concorrência, deixando livre carreira para todos os talentos e para todas as atitudes, somente assim – dizemos nós – a ciência será cultuada com ardor e devotamento; suas conquistas difundirão à multiplicação dos estabelecimentos de ensino, a instrução se propagará em todas as camadas da sociedade. Cada indivíduo, segundo seus interesses, sua vocação e sua condição social, recebendo-a dos professores de sua escolha, daqueles que lhe inspirarem maior confiança.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.

<sup>88</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**; Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 27 de julho de 2013.

<sup>89</sup> Valdemarin, Vera Tereza; **O liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa**; SP; Cultura Acadêmica. 2000. p. 64

<sup>90</sup> Carvalho, Carlos Leôncio de. (1879). Apud. Almeida, José Pires de; Op. Cit. 2001. p. 182

Ou seja, o decreto de abril de 1879 associava a liberdade de ensino a dois princípios ou sentidos: ao ato de abrir escolas sem impedimentos da parte do Estado e a liberdade de frequência. No tocante ao primeiro sentido de liberdade de ensino (abrir escolas), o argumento que o justificava era o da possibilidade do mesmo ajudar a multiplicar o número de estabelecimentos educacionais primários e secundários na Corte e os estabelecimentos superiores em todo o território. Ao mesmo tempo em que facilitaria a entrega da “arte de instruir” a todos aqueles - instituições ou indivíduos - capazes de ensinar o mais rapidamente possível.

Além disso, tal medida melhoraria o nível do magistério, visto que para manter o aluno matriculado em escola de sua propriedade teria o mesmo que estar em constante processo de aprendizagem conforme expressa Leôncio de Carvalho:

Na classe dos professores serão sempre preferidos os que ensinarem mais e melhor e a emulação que entre eles desenvolver-se, estabelecerá a livre concorrência, reverterá em proveito dos discípulos e por conseguinte da sociedade. O Estado também com ela lucrará, porque terá a mão um pessoal mais habilitado para a escola de professores oficiais; os quais a seu turno, para não verem a sua aula deserta e comprometidos com os seus créditos, serão obrigados a estudar mais e a empregar um selo mais escrupuloso no desempenho da sua missão.<sup>91</sup>

Esses motivos transparecem, no texto ministerial, um sentimento de urgência, fruto de uma percepção de que o cenário macro político e econômico da época indicava ser vital facilitar a fundação de novas escolas. Isso porque o governo não conseguia abrir mais estabelecimentos de ensino por causa das sérias restrições orçamentárias vividas pela fazenda pública nacional. De acordo com Marlos Bessa Mendes da Rocha, o Ministro precisou defrontar-se com as restrições que impunham as condições colocadas pela estrutura, isto é, a reforma estava assentada em uma característica extremamente pragmática: como não havia dinheiro suficiente para abrir novas unidades escolares, o

---

<sup>91</sup> Carvalho, Carlos Leôncio de. (1879). Apud. Almeida, José Pires de; Op. Cit. 2001. p. 182-183.

melhor a fazer era dar mais espaço e garantias legais para a iniciativa privada.<sup>92</sup>

No intuito de incentivar a abertura de escolas por particulares, o Art. 20º, Parágrafo 8º estabelece que “Os exames livres de quaisquer matérias ensinadas em alguma escola ou faculdade dão direito à matrícula para os estudos das que se seguirem imediatamente na ordem do respectivo programa, e os de todas ao grau conferido pela escola ou faculdade com todas as prerrogativas inerentes.”<sup>93</sup>

Desse modo, o diploma emitido por qualquer unidade escolar (por exemplo, uma particular) será considerado oficial, pois permite que o mesmo seja usado pelos seus portadores – os alunos – para matricularem-se em qualquer outra instituição de ensino subsequente. Tal medida quebra o monopólio estatal, estabelecido pela Reforma Coutto Ferraz (1854), da validação dos diplomas do ensino primário, secundário e superior, visto que torna todo diploma oficial.

A Reforma Leôncio de Carvalho também associou a liberdade de ensino à livre frequência obrigando as instituições escolares, notadamente as de nível secundário e superior, a serem rigorosas no controle dos exames e não das frequências. Isso implicaria em uma reorganização dos cursos em matérias e não por anos ou semestres, pois os alunos passaram a ter o direito de escolher as matérias e o momento, ao longo do curso, em que cursariam aquela cátedra. Esse princípio foi extremamente combatido pelo corpo docente das instituições de ensino superior daquela época. Em particular, pelo estabelecido nas Faculdades de Direito de Recife e São Paulo conforme relata Almeida.<sup>94</sup>

A pressão foi tamanha que os professores daquelas instituições escolheram Visconde de Ouro Preto como seu interlocutor perante o Ministro Leôncio de Carvalho a fim de convencê-lo a manter a exigência da frequência. Diante da negativa do Ministro, Ouro Preto recorreu à Comissão de Instrução Pública da Câmara de Deputados composta por Rui Barbosa, Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana alegando que o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1878 havia sido promulgado sem

---

<sup>92</sup> Rocha, Marlos Bessa Mendes da; Op. Cit. 2010. p. 134.

<sup>93</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 27 de julho de 2013.

<sup>94</sup> Almeida, José Pires de; Op. Cit. 2001. p. 182-186.

a prévia discussão e deliberação dos deputados. Ao que parece, segundo Haidar, os deputados Spinola e Viana decidiram remeter a questão ao Conselho de Estado que exigiu uma votação por parte da Câmara dos Deputados que acabou por não referendar o decreto na íntegra alegando que algumas disposições necessitavam de maiores estudos.<sup>95</sup>

Dessa maneira, acrescenta Haidar, dentre as determinações do decreto que foram reprovadas estão aqueles referentes à proibição da frequência escolar e algumas outras relativas à perda de despesas como, por exemplo, o fim da cobrança pela emissão de diplomas oficiais.<sup>96</sup> Em resposta a essa tomada de posição por parte dos deputados, Leôncio de Carvalho se demitiu do Ministério, em junho de 1879, um ano e meio depois de sua posse e, apenas, dois meses depois de ter promulgado o Decreto nº 7.247. Sua demissão foi prontamente aceita pelo Chefe de Gabinete, o Ministro Cansansão de Sinimbu que por estar em negociação com aquela casa parlamentar pela aprovação da Reforma Eleitoral não estava disposto a se indispor com a mesma.<sup>97</sup>

Entretanto, outras determinações da lei, informa Haidar, passaram sem qualquer objeção como a implementação da divisão do ensino primário em dois níveis, respectivamente as escolas primárias de 1º grau e as escolas secundárias de 2º grau. O primeiro tipo tinha como objetivo maior dar aos alunos a oportunidade de conhecer a nação com o intuito de amar o país. Segundo o Ministro, “Nas escolas de 1º grau, o programa das disciplinas ensinadas convém acrescentar noções de geografia e história nacional, como estudo muito próprio a desenvolver no coração dos alunos o sentimento de amor próprio.”<sup>98</sup> Essa intenção pode ser evidenciada pela grade curricular estabelecida e regulamentada pelo Art. 4º:

Instrução Moral, Instrução Religiosa, Leitura, Escrita, Noções de Coisas, Noções Essenciais de Gramática, Princípios Elementares de Aritmética, Sistema Legal de Pesos e Medidas, Noções de História e Geografia do Brasil, Elementos de Desenho Linear, Rudimentos de Música com exercícios de Solfejo e Canto, Ginástica e Costura Simples (para as meninas).<sup>99</sup>

---

<sup>95</sup> Haidar; Maria de Lourdes Mariotto; **O ensino secundário no Império Brasileiro**; SP; Grijalbo Companhia Editora. 1972. p.119

<sup>96</sup> Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; Op. Cit. 1972. p. 120

<sup>97</sup> Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; Op. Cit. 1972. p. 121

<sup>98</sup> Carvalho, Carlos Leôncio de (1879). Apud. Moacyr, Primitivo; Op. Cit. 1937. p. 185

<sup>99</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Brasília. Disponível em:

Já nas escolas primárias de 2º grau, última fase do ensino primário, o foco seria voltado para a transformação do estudante em trabalhador. Sobre esse ponto assim se manifesta Leôncio de Carvalho: “... o nosso país é essencialmente agrícola e convirá dar aos meninos noções de lavoura e horticultura e as meninas, princípios de economia doméstica.”<sup>100</sup> Ou seja, mesmo na Corte, região mais urbanizada do Império, o ensino deveria estar voltado para a formação de trabalhadores com aptidões rurais. Tanto que o Art. 4º propõe como disciplinas:

Princípios Elementares de Álgebra e Geometria, Noções de Física e Química e História Natural com explicação de suas principais aplicações a indústria e aos usos da vida, Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão com explicação suscita da organização 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 Agulha (para as meninas).<sup>101</sup>

Essa última grade curricular expõe uma fina coerência entre o tipo de educação defendido pelos proprietários rurais participantes dos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife e o Ministro Leôncio de Carvalho, isto é, com a defesa de uma educação e uma escola voltada para formar estudantes ordeiros e amantes do trabalho agrícola e doméstico.

---

<http://camra.gov.br>. Acessado em 27 de julho de 2013.

100Carvalho, Carlos Leôncio de (1879). Apud: Moacyr, Primitivo; Op. Cit. 1937. p. 185

101Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Brasília. Disponível em: <http://camara.gov.br> Acessado em 27 de julho de 2013.

## CAPÍTULO 2

### **A REFORMA DE BENJAMIN CONSTANT (1890/1891)**

O professor é a alma do ensino, e a escola em ação; sem eles nada valem os melhores programas que não passarão de letras mortas. O bom professor é o programa vivo, inteligente, animado que a cada instante se modifica para melhor adaptar-se à inteligência do aluno.<sup>102</sup>

Benjamin Constant

---

<sup>102</sup> Magalhães, Benjamin Constant Botelho de; **Escolas Normais. Sua organização, planos de estudo, métodos e programas de ensino.** Parecer do Dr. Benjamin Constant Botelho de Magalhães; RJ; 1883. 47 fls. Man. E 10 anexos. BC/Org. esc. Nor. 883.03.18

## 2.1. A Proclamação da República e a Historiografia

A longa série de estudos interpretativos sobre a instalação da República no Brasil começou pouco depois da fundação do novo regime com o surgimento de duas linhas de interpretação, a dos monarquistas e a dos republicanos. A primeira interpretação a expor sua versão foi a monarquista através de um livro do professor, poeta e político Afonso Celso intitulado *O Imperador no exílio* (1893) em que trata o Imperador D. Pedro II como vítima do resultado de um levante militar alheio à vontade do povo, fruto da indisciplina das classes armadas que contaram com o apoio de alguns fazendeiros descontentes com o fim abrupto da escravidão.

A interpretação pró república apareceu um ano depois quando, em 1894, o professor Felício Buarque publicou a obra *Origens republicanas: estudos de gênese política* que tratava o “Quinze de Novembro” como um acontecimento construído por um grupo de idealistas e corajosos que conseguiram elevar o país ao patamar de uma democracia. Buarque aponta como fatores decisivos para a Proclamação da República a popularidade da propaganda republicana, a incompetência de D. Pedro II como articulador político, a excessiva centralização política, a existência de um Senado Vitalício e a fraude eleitoral endêmica.

O Império, segundo Afonso Celso, não seria a ruína, mas sim o progresso, pois durante todo o Segundo Reinado (1840-1889) a nação permaneceu íntegra e coesa convertendo-se na grande potência Sul-americana. O contrário do exposto por Felício Buarque que tratava a Monarquia como o regime da corrupção, da injustiça, do poder pessoal de um homem velho alheio aos interesses do povo.

Os conflitos eclodidos ao longo das duas primeiras décadas republicanas como, por exemplo, a Guerra de Canudos (1893-1897), Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata (1910) colocaram novos problemas à produção historiográfica. Além disso, a percepção de que as oligarquias foram as grandes beneficiadas com a instalação do novo regime, a despeito dos demais segmentos sociais da nação, transformou por completo as mais diferentes produções historiográficas.

Sendo assim, a decepção com o regime republicano passou a se refletir nas análises. É o caso de Oliveira Viana que através da obra *O ocaso do Império* (1925) atribuiu os problemas da república brasileira a um grande mal de origem: o fator desencadeador da república fora a Questão Militar e o golpe também militar desencadeado como consequência daquela crise política. Ou seja, havia sido um regime imposto por homens pouco afeitos a um governo civil e às liberdades individuais. Essa é a mesma linha de raciocínio de Pandiá Calógeras através de um estudo chamado *Fundação histórica do Brasil* (1930). Ressalta-se que as interpretações de Viana e Calógeras acabaram cristalizadas em manuais didáticos por longas décadas, pelo menos até meados de 1990.

A elaboração de uma história que não fosse pautada pela atuação da elite militar ou civil começou, em 1933, quando Caio Prado Júnior publicou *A evolução política do Brasil* em que o autor, coerente com a perspectiva marxista, apontou que a principal razão para o Quinze de Novembro foi a inadequação das instituições do Império ao progresso do país devido ao caráter conservador, retrógrado e antiprogressista encastelado em instituições como a Coroa, o Senado Vitalício e o Conselho de Estado, as quais, segundo Prado Júnior, haviam envelhecido o regime imperial.

Na linha dessa análise seguiu Nelson Werneck Sodré com a obra *Panorama do Segundo Império* (1939) em que realiza considerações cuja conclusão se baseia na lógica de que o Império caiu como um fruto podre despenca de uma árvore, ou seja, a monarquia ruiu não em virtude da ação republicana, mas devido à sua falta de base popular e pela indiferença dos agraristas insatisfeitos com a Abolição abrupta.

Leôncio de Basbaum, através do livro *História Sinsera da República* (1962), mantém a linha de argumentação desenvolvida por Sodré afirmando que o responsável pela Proclamação da República não teria sido a mobilização republicana, a qual o autor não concede legitimidade popular. Para Basbaum, a derrota da Monarquia foi fruto da incapacidade política de seus dirigentes em negociar as crises geradas pela Questão Militar, pela Questão Religiosa e pela Abolição.

Na década de 1970, o destaque ficou por conta de Emília Viotti da Costa autora de um clássico inventário historiográfico sobre a passagem do Império ao regime republicano chamado de *Da Monarquia à República: momentos decisivos* (1977). Na obra, Viotti da Costa questiona as versões mais tradicionais esvaziando de significados a Questão Religiosa que, segundo a autora, deve ser entendida como uma indisposição momentânea entre o trono e a Igreja, e também a Questão Militar, pois o pensamento positivista estava restrito, em sua opinião, somente aos cadetes da Escola Militar.

Desse modo, para Emília Viotti da Costa, a Abolição da escravatura e a proclamação da República precisam ser compreendidas como repercussões de mudanças ocorridas na estrutura econômica – no caso a transição do trabalho escravo para o trabalho livre que universalizou a propriedade capitalista da terra.

A partir dos anos de 1980, os trabalhos passaram a ser inspirados pela nova história francesa que relativa a concepção teórica marxista da História predominante desde os anos de 1930 e 1940. Por isso, as pesquisas e análises passam a ter novos objetos, muitos ligados à ideia do cotidiano, normalmente vinculados aos setores sociais menos favorecidos. Nesse contexto, as transformações que atingiram o país na virada do século XIX para o século XX produziram tensões políticas e sociais que podiam ser percebidas a partir da produção cultural e das manifestações populares.

Essa interpretação está presente em trabalhos como os de Maria de Lourdes Mônaco Janotti através do livro *Os subversivos da República* (1986), no qual propõe tratar por intermédio de depoimentos pessoais deixados por monarquistas e republicanos o combate à tentativa de implantação do Terceiro Reinado. Mas também de José Murilo de Carvalho com os livros *Os bestializados* (1989) e *A formação das almas* (1990) que tratam da atuação dos setores populares na primeira década republicana e da derrota institucional que os mesmos sofreram ao final do período para as oligarquias.

Conforme expresso ao longo do texto, o Quinze de Novembro foi revisitado de inúmeras maneiras pelos mais diferentes pesquisadores e a maioria dos trabalhos analisou aquele contexto por meio de temáticas como a abolição, federalismo, urbanização, industrialização, regionalismo, insatisfação militar, aspectos políticos partidários ou personalistas. Nenhum deles relaciona a

proclamação da República com a temática da educação. Não estamos dizendo que a educação gerou a instalação da República naquela quente e abafada sexta-feira de 15 de novembro de 1889, mas sim afirmando que é possível relacionar o acontecimento daquele dia com a questão da educação através dos debates gerados pela Reforma Benjamin Constant de 1890 e da Constituição de 1891.

## **2.2. O Governo Provisório: Entre o parecerista e o matemático**

Não se pode atribuir a queda da Monarquia somente às famosas questões militar e religiosa. Conjunturalmente, o Império já vinha perdendo legitimidade institucional e popular desde meados da década de 1870 quando a razão da existência do regime imperial – a manutenção de uma ordem escravista – começou a ser vencida pelo crescimento lento, mas constante de um “nova estrutura social” cujo eixo central não girava apenas em torno de dois personagens, os senhores e os escravos, mas também de assalariados livres, imigrantes europeus, profissionais liberais, pequenos comerciantes que aliados à resistência escrava, ao movimento republicano, à campanha abolicionista e a Abolição sem indenização conduziu a uma perda de apoio ao regime monárquico.<sup>103</sup>

Essa conjuntura não anula uma constatação: o Quinze de Novembro, enquanto evento histórico, foi fruto de um golpe e não de uma revolução ou revolta popular. O golpe articulado por autoridades militares com Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, e também civis como Rui Barbosa, Quintino Bocaiúva e Benjamim Constant deu origem a um governo provisório que em virtude disso, ou seja, por ter “Assim nascida, a República proclamada fará do seu Governo Provisório um constituinte privilegiado e nessa condição exercerá seu poder através de decretos.”<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Carone, Edgar; **A Primeira República**; SP; Difusão; 1969. Carvalho, José Murilo de; **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**; SP; Cia das letras; 1990. Castro, Celso; **A Proclamação da República**; RJ; Jahar; 2000.

<sup>104</sup> Cury, Carlos Roberto Jamil; **Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro da Fonseca e Congresso Constituinte de 1890-1891**; RJ; DP&A Editora; 2001. p. 48

O Governo Provisório foi marcado pelo pluralismo ideológico de seus membros. O grupo tinha militares, alguns monarquistas até pouco antes do golpe de 15 de novembro; positivistas ortodoxos e heterodoxos; republicanos históricos e liberais convictos conforme relata Margarida de Souza Neves. A sua composição de seu primeiro ministério exemplifica aquele pluralismo como mostra a passagem a abaixo:

A composição do ministério do governo provisório, presidido por Deodoro, demonstra a necessidade de abrigar, no mais alto escalão do primeiro governo da República, representantes de tendências muito diferenciadas e das mais variadas latitudes republicanas. Compunham esse ministério, na pasta da Justiça, o paulista Campos Sales, o mesmo que mais tarde, como presidente eleito, assentaria as bases da República Velha e que nas primeiras horas do regime, fora chamado para garantir o apoio dos cafeicultores paulistas; à frente do Ministério da Fazenda estava o baiano Rui Barbosa, que poucos meses antes abandonara o Partido Liberal por considerar a defesa do liberalismo mais importante que a fidelidade à monarquia. Também estavam presentes dois republicanos históricos, signatários do Manifesto Republicano de 1870, o moderado Quintino Bocaiúva, na pasta das Relações Exteriores, e, no Ministério do Interior, Aristides Lobo, o jornalista paraibano e republicano da ala radical que afirmava, em 15 de novembro, ter o povo a tudo assistido bestializado. A pasta da Guerra coubera ao positivista Benjamim Constant Botelho de Magalhães, enquanto Eduardo Wandenkolk presidia a pasta da Marinha, uma força militar mais elitista que o Exército. Por fim, na pasta da Agricultura, Demétrio Ribeiro, um representante do Rio Grande do Sul, província que sempre se apresentava com características muito próprias no cenário político brasileiro.<sup>105</sup>

Em virtude da finalidade desse trabalho, dois nomes chamam a atenção nesse ministério: Rui Barbosa e Benjamim Constant. O primeiro é autor de pareceres sobre a educação no tempo do Império e o segundo é professor de matemática e articulador das primeiras reformas educacionais da

---

<sup>105</sup> Neves, Margarida de Souza; *Os cenários da República: O Brasil na virada do século XIX para o século XX*. In: Ferreira, Jorge & Delgado, Lucilia de Almeida Neves; **O Brasil Republicano: O tempo do liberalismo excludente entre a Proclamação da República e a Revolução de 1930**; RJ; Civilização Brasileira; 2013. p. 34-35.

República Brasileira promulgadas ainda durante a regência do Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca e antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891.

O jurista Rui Barbosa de Oliveira (Salvador, 5 de novembro de 1849 – Petrópolis, 1º de março de 1923) foi deputado provincial, deputado geral, senador da República, ministro da Fazenda e candidato à presidência. Cargos eletivos que foram ocupados entre o final do Segundo Reinado e a Primeira República. O baiano deixou uma imensa obra, tanto em extensão quanto em profundidade. Ele foi autor de diversos projetos, pareceres, artigos, discursos, conferências e trabalhos sobre direito, economia, relações internacionais e educação. Ao morrer deixou uma biblioteca com mais de 35 mil volumes que está hoje aberta à visitação pela Fundação Casa de Rui Barbosa, no bairro de Botafogo, cidade do Rio de Janeiro.<sup>106</sup>

A leitura dos textos de suas *Obras Completas* com cerca de duzentos volumes evidencia um ator histórico preocupado em pensar os problemas e as soluções daquilo que percebia como entraves ao desenvolvimento nacional, isto é, o sistema legal confuso, a economia marcadamente agroexportadora e o ensino público excessivamente humanístico e retórico. As questões relativas à instrução e à educação pública nunca abandonaram seus discursos, pois eram concebidas como alavancas de desenvolvimento cultural, político e econômico da nação e de seus habitantes.

Seu principal texto sobre educação é no formato de uma série de pareceres, espécie de documentos em que analisa as determinações estabelecidas pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 promulgado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansansão de Sinimbu. Seus pareceres se dividem em dois: um se chama *Reforma do Ensino Secundário* (1882) e o outro se intitula *Reforma do Ensino Primário e várias outras instituições complementares da Instrução Pública* (1888).

---

<sup>106</sup> Machado, Maria Cristina Gomes; **Rui Barbosa: Pensamento e ação**; Campinas; Autores Associados; 2003.

Para elaboração de seus pareceres buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo rapidamente difundida como os Estados Unidos, o Reino Unido, a França, a Alemanha, a Suíça, a Áustria e a Austrália procurando demonstrar os grandes resultados alcançados com tal difusão. As bases para as suas observações obedeciam a uma criteriosa análise que realizou sobre as estatísticas escolares, os livros didáticos e os métodos de ensino divulgados e usados naquelas nações citadas.

Ao longo dos pareceres, comparando dados, chegou à conclusão de que eram lastimáveis as condições do ensino no território brasileiro e como Rui Barbosa acreditava que a educação era um fator de desenvolvimento e de modernização dos cidadãos e da nação recomendou a adoção de uma série de medidas por parte do Estado. As quais deveriam ser adotados com urgência, porque o Brasil vivia um momento político muito complicado, tanto que fez suas as palavras de um famoso discurso do presidente norte americano James Adam Garfield dirigido, em 12 de dezembro de 1877, aos membros do *National Education Association*:

...um governo como o nosso há de necessariamente dar em anarquia; e desmentir esse vaticínio, só o mestre-escola o poderá. Se conseguirmos encher o espírito de nossos filhos, futuros eleitores, de inteligência que os habilite a votarem com acerto, e inculcarmos-lhes o espírito de liberdade, estará frustrado o fatal presságio. Mas, se, pelo contrário, os deixarmos criar na ignorância então está república se desmanchará numa desastrosa decepção (...) Todo o incentivo com que possa contribuir o governo nacional, tudo o que sejam capazes de fazer os Estados, tudo o com que possam concorrer em toda a parte, os bons cidadãos e, principalmente, toda a cooperação do instituidor primário, acolhamo-lo entre saudações, como o remédio que há de livrar o país do mais lustroso destino.<sup>107</sup>

Esse sentimento de urgência o fez defender um determinado tipo de escola pública. Segundo Rui Barbosa, a escola a ser difundida deveria estar voltada para melhorar a vida do cidadão e/ou trabalhador nacional ofertando um ensino diferente do adotado naquele momento que se caracteriza

---

<sup>107</sup> Barbosa, Rui; *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. In. **Obras Completas**; RJ; Ministério da Educação e da Saúde; Vol. 10: Tomo I ao IV; 1947. p. 124.

pela retórica e pela memorização. Para o então deputado geral pela província da Bahia era preciso privilegiar novos conteúdos como a ginástica, a química e o desenho. Nessa última disciplina, por exemplo, afirmava que não deveria ser ensinada artisticamente, mas cientificamente, pois somente desse modo o estudo de uma pintura ou de uma escultura levaria o aluno (criança, jovem ou adulto) a exercitar o olho e a mão para um ofício que o transformasse em mecânico, lanterneiro, ferreiro ou marceneiro. Seria a visão científica do professor que tornaria *o ensino prático* e permitiria o fim do *ensino retórico* e permitiria um rápido progresso das “mentes e almas brasileiras”.

Todavia, Rui Barbosa, como quase todos os homens de seu tempo, submetia os rumos do progresso aos caprichos da ordem. Desse modo, a escola significava condição de progresso, e também a possibilidade de manutenção da ordem. Esse princípio fica evidente quando o jurista baiano discutiu, nos pareceres, o ensino de disciplinas como a história, a geografia, a economia e a educação moral e cívica. Matérias que deveriam transmitir aos alunos o respeito ao trabalho, a obediência a lei, à pátria e, o mais importante, o *self-control*. Princípios que apaziguam o espírito principalmente de um futuro:

...operário que tem de suportar, durante a vida, o fardo de um duro trabalho, talvez, até, a agonia de privações, vendo, ao mesmo tempo, a opulência nadar em ouro, e cevar os seus cães com o que bastaria para salvar da morte pela fome os filhos do pobre. Não seria sem razão, pois, auxiliá-lo a aplacar as ruins disposições que os desgostos lhe hão de sugerir, mostrando-lhe desde a juventude uma relação necessária entre a lei moral que proíbe roubar e a permanência da sociedade? Não conviria provar-lhe de uma vez que, para ele mesmo, para os seus, para as gerações futuras da sua descendência, mais valeria morrer ele à fome do que perpetrar um roubo?<sup>108</sup>

Essa visão da educação, associa a instrução e a escola ao progresso e à ordem seguindo uma lógica na qual acreditar que *a escola pode transformar para manter* o tornam muito próximo daquilo

---

<sup>108</sup> Barbosa, Rui; O Cit. 1947. p. 362.

que havia sido exposto poucos anos antes por uma outra autoridade: Carlos Leôncio de Carvalho. Um homem que, segundo Rui Barbosa, havia elaborado uma reforma simples, mas competente porque obrigava os responsáveis a fornecerem estudo a seus herdeiros. Por fim, os pareceres de Rui Barbosa não chegaram a serem discutidos na Câmara dos Deputados, porque o Parlamento estava tomado pela questão servil, em particular, pelos debates em torno da possibilidade de emancipação do escravo sexagenário.

Outro membro do Ministério de Deodoro da Fonseca com larga atuação no campo educacional foi Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Niterói, 18 de outubro de 1833 – Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1891). Ele foi oficial do Exército Brasileiro, professor de matemática de várias escolas civis e militares, divulgador da filosofia positivista, membro da conspiração que derrubou a Monarquia, participante do Governo Provisório na condição de Ministro da Guerra e depois da Instrução Pública. Constant foi postumamente entronizado pelos deputados e senadores como o “Fundador da República”.

De acordo com seu biógrafo, o historiador e professor Renato Luís do Couto Neto Lemos

Aos doze anos, viu o pai morrer de tifo e a mãe enlouquecer. Acusou o golpe, tentando suicídio nas águas de um rio, de onde foi retirado pela iniciativa providencial de uma lavadeira escrava. Era 18 de outubro, e esta data passou a ser comemorada em família como o seu aniversário. Claramente, fixou-se a ideia de que era um renascido. Iniciava-se, em meio a família, uma narrativa mítica da sua existência.<sup>109</sup>

Segundo Renato Lemos, as consequências da morte precoce de seu pai, do enlouquecimento de sua genitora foi ser alocado de um momento para outro

---

<sup>109</sup> Lemos, Renato Luís do Couto Neto; **Benjamin Constant, vida e história: reflexões sobre o fazer biográfico**; Uberlândia; Revista ArtCultura; vol. 13; n° 22; jan-jun de 2011. p. 164

...na condição de arrimo de uma família constituída por sua mãe, três irmãos e uma tia idosa. Para levar a vida, contava com a minguada pensão da mãe e o auxílio de amigos. Optou muito cedo pela carreira militar, de maneira a obter instrução de nível superior e acréscimo na renda familiar. Também precocemente, começou a lecionar como explicador particular, de início e, depois, em escolas. Tentou várias vezes o ingresso no magistério oficial, mas só o conseguiu depois de vencer sucessivos concursos e não ser contratado. Este roteiro foi compreendido por ele próprio como evidência de que era um desprotegido, um desprovido de apoios numa sociedade regida pela patronagem.<sup>110</sup>

O oficial do exército Benjamin Constant Botelho de Magalhães pertencia aos grupos sociais ascendentes na segunda metade do século XIX brasileiro, em virtude dos novos ventos econômicos após a extinção do tráfico e das oportunidades de formação intelectual advindas da maior circulação de textos. Integrava uma geração da oficialidade militar que usufruiu dos efeitos da legislação e da reestruturação do exército, em que os estudos superiores realizados na Escola Militar tornavam-se uma ferramenta proeminente de elevação na carreira.<sup>111</sup>

Como uma parte dos componentes das forças militares do período imperial, Benjamin Constant atuou no magistério, paralelamente ao trabalho militar. A docência integrou sua experiência pessoal e profissional, de maneira precoce, desde quando auxiliava seu pai – também militar e professor – em suas turmas de ensino elementar. Destacou-se como professor de matemática, embora tenha sofrido bastante com os mecanismos de favorecimento que contaminavam os concursos públicos na Corte, pois foi preterido em diversas ocasiões, malgrado sua aprovação em primeiro lugar, até finalmente ser admitido, por concurso, como professor do Instituto Comercial em 1863.<sup>112</sup>

Apesar daquelas dificuldades familiares, financeiras e profissionais sua atuação no magistério, no Exército e na política lhe permitiu a abertura de diversas oportunidades. Como professor de matemática lecionou, na condição de substituto, em várias instituições da corte como o Imperial

---

<sup>110</sup> Lemos, Renato L. C. N.; Op. Cit. 2011. p. 164.

<sup>111</sup> Schulz, John. **O exército na política: origens da intervenção militar – 1850/1894**. SP; EDUSP, 1994.

<sup>112</sup> Lemos, Renato L. C. N.; **Benjamin Constant: Biografia e explicação histórica**; RJ; Revista Estudos Históricos; Vol. 10; Nº 19; 1997. p. 46

Instituto de Meninos Cegos, A Escola Normal, a Escola Politécnica, a Escola Militar e a Escola Superior de Guerra.

Na condição de administrador, foi diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, onde procurou criar uma associação previdenciária para os impedidos de trabalhar por invalidez, forneceu vagas no instituto para escravos cegos e propôs novos métodos de ensino aos professores da casa. Diante a escassez crônica de recursos oficiais elaborou planos de loteria para arrecadar fundos para melhorar a infraestrutura do lugar.<sup>113</sup>

Benjamin Constant também foi um dos grandes expoentes das ideias positivistas. Diversos autores<sup>114</sup>, muitos contemporâneos, como Claudemir Oliveira consideram o general, professor e ministro Benjamin Constant como o maior divulgador da doutrina positivista em terras brasileiras, em parte por ter sido um dos responsáveis pela colocação de palavras de cunho positivo - Ordem e Progresso - na bandeira nacional após o 15 de novembro de 1889.<sup>115</sup>

Tal ideologia, enquanto corpo teórico sistematizado, foi criada por um francês chamado August Comte, no final da primeira metade do século XIX, e tinha a pretensão de explicar o funcionamento do mundo alicerçado na crença da ciência enquanto instrumento capaz de oferecer a solução para os problemas da humanidade. De maneira resumida, tem como crença a confiança nos benefícios da industrialização, no otimismo em relação ao progresso capitalista, no culto à ciência e na valorização do método científico.<sup>116</sup>

A proposta de Comte, um homem atormentado pelas intensas manifestações revolucionárias que atingiram a Europa Ocidental, em particular a França, de 1879 a 1848, entendia a sociedade como um corpo social dividido em várias partes, cada uma com sua importância e função e onde, para que aquele corpo funcionasse de maneira ordenada e progressiva, era preciso que todas as partes

---

<sup>113</sup> Lemos, Renato L. C. N.; Op. Cit. 1997. p. 73

<sup>114</sup> Valentim, Oséias Faustino; **O Brasil e o positivismo**; RJ; Publit; 2010. Trindade, Hélio (Org.); **O Positivismo: Teoria e prática**; Porto Alegre; Editora da UFRGS; 2007. Soares, Mozart P.; **O positivismo no Brasil: 200 anos de August Comte**; Porto Alegre; Editora da UFRGS; 2010.

<sup>115</sup> Oliveira, Claudemir Gonçalves de; **A matriz positivista na educação brasileira**; SP; Revista Diálogos Acadêmicos; Völl. 1; Nº 1; outubro/janeiro de 2010. p. 11

<sup>116</sup> Cruz Costa, José; **Auguste Comte e as origens do positivismo**; SP; Revista de História; vol. 1; nº 3; julho/setembro de 1950.

cooperassem harmoniosamente entre si. Segundo Rosângela Faustino e João Luiz Gasparim, “A harmonia e a convivência pacífica de todos os sujeitos, independentemente da classe e do papel desempenhado na sociedade, conduziria a humanidade ao bem público e à felicidade individual, a partir do momento em que cada um compreendesse sua função no corpo social.”<sup>117</sup>

O universo positivista sofreria uma cisão após August Comte criar a chamada Religião da Humanidade. A criação de uma igreja dividiu o positivismo em duas correntes: os ortodoxos, comandados por Laffite que aceitavam a obra de Comte em sua totalidade (filosófica e religiosa) e, os heterodoxos, liderados por Littré, que não seguiam a religião da Humanidade. No Brasil, o positivismo ortodoxo foi representado pelo Apostolado Positivista do Brasil que tinha como líderes Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes que haviam rompido com Benjamin Constant devido sua recusa em aceitar a Religião da Humanidade.<sup>118</sup>

O conflito durou décadas e ganhou força quando Benjamin Constant se tornou Ministro da Instrução Pública notadamente após o titular da pasta propor uma série de reformas educacionais que, segundo os líderes do Apostolado, não contemplavam a obra comteana. Nesse aspecto, o conjunto de reformas de Constant não se submeteu *ipsis literis* aos preceitos do positivismo ortodoxo sendo a influência positivista sentida em apenas algumas noções como aquele em que Comte defende a adoção de um currículo escolar com disciplinas voltadas para o estudo das chamadas ciências exatas (Física, Química, História Natural e diversos ramos da Matemática, etc.)

A não subordinação das reformas à visão ortodoxa do positivismo geraram acaloradas reclamações por parte de Lemos e Mendes, materializadas em diversos artigos na imprensa. Dessa forma, a instrução pública passaria a ser um dos alvos privilegiados dos ataques empreendidos pelos líderes do Apostolado aos limites da política republicana com relação aos preceitos que lutavam para difundir e vê-los postos em prática.

---

<sup>117</sup> Faustino, Rosângela Célia & Gasparim, João Luiz; **A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história**; Maringá; Revista Acta Scientiarum; Ano 23; 2001. p. 159

<sup>118</sup> Lemos, Renato L. C. N.; Op. Cit. 1999, p. 249

Poucos dias após o falecimento de Benjamin Constant, Miguel Lemos publicava no *Jornal do Comércio*, um artigo intitulado *Benjamin Constant e as reformas da instrução pública*, datado de 7 de fevereiro de 1891, em nome do Apostolado Positivista do Brasil. Nele, explicitava a proposta da instituição em relação às recentes reformas assinadas pelo ministro morto há menos de um mês:

Seja-nos lícito declarar que em nada julgaremos prejudicadas a memória e a glória do benemérito patriarca da República se as reformas da instrução pública por ele assinadas forem suspensas, alteradas ou mesmo suprimidas de todo. E não só achamos que o seu laureado nome não sofrerá com isso o mínimo agravo, mas até entendemos, de acordo com tudo quanto temos doutrinado neste assunto, reproduzindo os ensinamentos de Augusto Comte, que o estadista que abolir atualmente todo o ensino oficial, salvo o primário, e suprimir definitivamente todos os privilégios inerentes a esse ensino, prestará o maior serviço de que hoje carece a nossa pátria e terá facilitado muito a evolução social, contemplando assim o regime de liberdade espiritual, apenas iniciado com a separação da Igreja do estado.

Portanto, em nossa opinião, que certamente não poderá ser nesse caso acoimada de suspeita, nem de incompetente, a coroa imortal conquistada por Benjamin Constant nada tem que ver com suas reformas do ensino oficial. O grande morto é para nós e será sempre, ousamos dizê-lo, para a Posteridade, não o reformador ilusório de um ensino condenado pela própria doutrina em cujo triunfo futuro ele acreditava, mas o glorioso e magnânimo Fundador da República Brasileira.<sup>119</sup>

Ataques ou questionamentos que continuaram sob a pena de outro líder do Apostolado Positivista do Brasil: Raimundo Teixeira Mendes que, em 22 de março do mesmo ano, pelo mesmo periódico, tentava desvincular a proposta pedagógica das reformas do seu articulador ou reformador. Nas palavras do próprio Mendes

---

<sup>119</sup> Lemos, Miguel; **Benjamin Constant e as reformas da instrução pública**; RJ; *Jornal do Comércio*; 07 de fevereiro de 1891.

...o benemérito morto não pode ter a responsabilidade integral do que está feito em tal assunto. Porque, abstraindo da eliminação da retórica e da filosofia no ensino secundário, e da introdução das sete ciências abstratas como fundamento indispensável ao ensino superior, o mais é obra dos *especialistas* acadêmicos e pedagogos em que ele confiou. É só assim que se explica a falta de homogeneidade de tais programas, onde as puerilidades escolásticas e acadêmicas fazem concorrência às indicações positivistas. Um ensino que abrangeu a moral entre os seus assuntos, não hesitou em estribar-se, embora parcialmente, no jogo das loterias. Um país que proclamou a liberdade religiosa, instituiu um imposto escolar, que havia de ferir as consciências dos cidadãos pelos mesmos motivos por que atacava essas consciências o antigo orçamento teológico. Não é preciso citar mais nada para evidenciar que não se trata de um sistema integralmente atribuível a Benjamin Constant. Aliás, quem ignora que a moléstia que o devia levar à sepultura, bem como os encargos de sua função, pouco tempo lhe deixavam para proceder por si à tão indigesta compilação?

Isto posto, não hesitamos em afirmar que tais reformas constituem o mais grave erro político que o estadista brasileiro podia ter cometido depois de instituída a república federal e realizada a separação da Igreja do Estado.<sup>120</sup>

Na opinião dos ortodoxos, o Estado - enquanto institucionalidade organizada, - deveria retirar-se desse terreno, pois August Comte determinou que não era função do Estado regular a atividade educacional e pedagógica de nenhuma maneira, pois a mesma deveria ser inteiramente livre. Segundo Cartolano:

Um dos conceitos básicos do comtismo era a separação entre os poderes espiritual e temporal, sendo cada um deles autônomo e absoluto em seu campo de atividades, permitindo apenas uma atitude consultiva por parte do outro. Ao poder espiritual, caberiam as decisões sobre a educação; o poder temporal nada deliberaria neste terreno, exercendo uma função de simples assessoramento.<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Mendes, Raimundo Teixeira; **Benjamin Constant e as reformas**; RJ; Jornal do Comércio; 22 de março de 1891.

<sup>121</sup> Cartolano, Maria Teresa Penteadó; **Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República**; Campinas; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Campinas; 1994. P. 24-28.

Portanto, pode-se dizer que Benjamin Constant como Ministro da Instrução Pública do Governo Provisório se manteve coerente em suas convicções ao não balizar seus decretos em um ramo do positivismo que nunca apoiou. De acordo com Mezzari, Constant rejeitava explicitamente boa parte das “concepções pedagógicas” de Comte, tanto que introduziu uma série de disciplinas do campo da ciência para as crianças menores de 14 anos na grade curricular das escolas primárias do Distrito Federal algo impensável para o próprio Comte:

Esta introdução das ciências antes dos 14 anos não era reconhecida por Comte, para quem, até esta idade, a criança deveria receber uma educação de caráter estético, baseado na poesia, na música, no desenho e nas línguas, semelhante estudo, essencialmente isento de preconceitos qualquer, consiste apenas em exercícios estéticos, em que as leituras poéticas são criteriosamente combinadas com o canto e o desenho.<sup>122</sup>

Toda essa trajetória, em particular aquela ligada aos seus mais de quarenta anos de atividades ligadas ao magistério, criou a imagem de um professor e cientista justo, íntegro, prestigioso e inteligente, afirma Renato Lemos. Essas características levaram-no a ser admirado e até cultuado pelos seus alunos, em geral militares, engenheiros, professores e advogados. Atitude que só aumentou após ter abertamente confrontado o Ministro da Guerra do Império com um discurso em defesa do direito dos militares exporem opiniões políticas.

Nesse momento, citando Lemos: “Benjamin se tornou, então, fator de arregimentação de importantes segmentos militares, especialmente da jovem oficialidade que, tendo passado pelas suas classes, acabava, por contingências da rotina profissional, se espalhando por quartéis em vários pontos do país.”<sup>123</sup> A emergência do professor de matemática como um líder corporativo o levou a ser escolhido como primeiro vice-presidente do Clube Militar fundado em 1887 e, também, como

---

<sup>122</sup> Mezzari, Vilma Apda de Souza; **A trajetória pedagógica de Benjamin Constant**; Maringá; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Maringá; 2001. p. 89-90

<sup>123</sup> Lemos, Renato L. C. N.; Op. Cit. 1997. p. 74

Ministro da Guerra do Governo Provisório.

Este governo foi marcado por inúmeras crises políticas e uma delas envolveu o presidente (Deodoro), o ministro da Guerra (Benjamin Constant), o do Interior (Cesário Alvim) e o da Agricultura (Francisco Glicério). Em meados do segundo semestre de 1890, o presidente Deodoro da Fonseca ameaçou cancelar o processo eleitoral em curso – que visava escolher senadores e deputados para elaborar uma nova constituição - por discordar da postura crítica de muitos candidatos a atos de seu governo. No auge da crise, coube a Benjamin Constant arrancar do “... chefe do Governo Provisório, pronto para adotar medidas autoritárias, o compromisso de que acataria a Constituição que estava por ser promulgada, quaisquer que fossem suas discordâncias com o texto.”<sup>124</sup>

Nesse aspecto, diante da constatação de que parte da oficialidade do Exército estava posicionada junto do ministro e não do presidente, este juntamente com seus aliados no Conselho de Ministros (Cesário Alvim e Francisco Glicério) optaram pela retirada de Benjamin Constant da chefia daquela força armada. O resultado da querela foi uma espécie de meia vitória para Constant, pois terminou sendo removido do Ministério da Guerra para uma nova pasta que receberia a designação de Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A criação dessa pasta ministerial foi um meio de punir, desprestigiar e afastar o professor de matemática do controle do Exército. Sobre esse assunto existe um rico e detalhado relato elaborado pelo memorialista Dunshee de Abranches que afirma:

...a fim de apagar as dissensões entre Deodoro e Benjamin Constant dar a este uma pasta, em que suas aptidões técnicas mais bem se acomodassem, ao mesmo tempo que se confiasse a secretaria da guerra a um militar.

Lançada a ideia, foi ela levada ao conhecimento de Deodoro, que aceitou pressuroso.

Benjamin Constant, todavia, ignorava todo o plano de seus colegas; e a maior dificuldade destes tornou-se a escolha dos meios de comunicar-lhe essa deliberação, sem de leve o melindrar.

Concentrou-se assim em que, os Srs. Cesário Alvim e Glicério se queixassem do acúmulo de serviço nos ministérios a seu cargo; e, proposta a criação da nova pasta, todos a uma voz declarassem que, para dirigi-la, estava naturalmente talhado o

---

<sup>124</sup> Lemos, Renato L. C. N.; Op. Cit. 1997. p. 78

então ministro da guerra.

Entretanto, a Benjamin Constant, na boa fé em que estava foi logo lembrando para ele o Sr. Lauro Sodré, que fora seu discípulo.

Deodoro, porém, interviu:

- Não, senhores; não concordo com isto. Em vez do discípulo que se escolha logo o mestre.

Todos aplaudiram a ideia, que pareceu a Benjamin Constant um ato espontâneo da velha estima e admiração do seu glorioso companheiro de armas.<sup>125</sup>

Formalmente o Ministério da Instrução Pública<sup>126</sup> foi criado pela Decreto nº 246 de 19 de março de 1890 pelo Ministro do Interior, Cesário Alvim e chancelado pelo presidente Deodoro da Fonseca e continha apenas um artigo que determinava a transferência para aquela pasta ministerial as seguintes autarquias, instituições e empresas oficiais:

... da Secretária do Interior, os serviços relativos à instrução pública, aos estabelecimentos de educação e ensino especial ou profissional, aos institutos, academias e sociedades que se dediquem as ciências, letras e arte; e da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, os serviços dos correios e telégrafos.<sup>127</sup>

A criação daquela pasta nunca foi um consenso. O Apostolado Positivista acusou o governo de estar desperdiçando o dinheiro do contribuinte, pois o surgimento de mais este departamento ministerial agravaria o ônus do Tesouro Nacional e “... revelava uma tendência inteiramente contrária do verdadeiro programa republicano (...) a intervenção docente do Estado, em prejuízo da liberdade espiritual do próprio ensino público.”<sup>128</sup>

Além disso, para a posteridade, isto é, para a historiografia da educação, o que vigorou foi o relato de Dunshee de Abranches que creditou a invenção da pasta, conforme vimos linhas atrás, a

---

<sup>125</sup> Abranches, João Dunshee de; **Atas a Atos do Governo Provisório**; RJ; Imprensa Nacional; 1907. p. 366-367

<sup>126</sup> De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2001, p. 97) a estrutura administrativa contava com trinta e dois funcionários públicos sendo, na gestão de Constant, o oficial de gabinete Lauro Sodré e vice ministro e responsável pela coordenação das instituições educacionais Joaquim Antônio Hamultando de Oliveira. Além disso, deve-se ressaltar que o Ministério não acabou com a morte de Constant, pois o mesmo durou 1 ano e 7 meses só encerrando suas atividades em 30 de outubro de 1891, já no governo do presidente Floriano Peixoto, sendo ministros após a morte de Constant (22 de janeiro de 1890) João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Fernando Lobo Leite Pereira e Antônio Afonso de Carvalho.

<sup>127</sup> Abranches, João Dunshee de; **Atas a Atos do Governo Provisório**; RJ; Imprensa Nacional; 1907. p. 367-368.

<sup>128</sup> Congresso Nacional: Câmara dos Deputados do; **A Igreja na República**; Brasília; UNB Editora; 1981. p. 57.

uma manobra dos ministros Francisco Glicério (Agricultura) e Cesário Alvim (Justiça) para afastar Benjamin Constant (Guerra) de um eminente conflito com Deodoro da Fonseca (Presidência). Tal relato ajudou a segmentar a ideia de que o Ministério da Instrução Pública não cumpriu sua função, ou seja, a de administrar e reformar a antiga estrutura da educação ministerial.

Exemplar, nesse aspecto, é a opinião de um importante memorialista da educação nacional, o reformador paulista Fernando de Azevedo que afirmou o seguinte através de um famoso livro chamado de *A Cultura Brasileira*: “A 19 de abril de 1890 foi, de fato, criado pelo governo da República o esdrúxulo Ministério da Instrução (...) que além de trazer um vício original de organização (...) parecia ser um puro expediente político para desviar da pasta da Guerra o grande professor da Escola Militar.”<sup>129</sup>

Nada mais falso, pois, segundo Cartolano, em sua Tese de Doutorado, pode-se afirmar que Benjamin Constant era o homem perfeito para ocupar a chefia daquele ministério, já que era um “... militar por formação e professor por vocação que dedicou grande parte de sua vida ao exercício do magistério e a pensar a educação brasileira como meio de reconstrução e redenção nacional.”<sup>130</sup> Tanto que soube aproveitar a existência de um órgão federal específico para tratar de assuntos educacionais para reformar diferentes níveis de ensino da União.

Desse modo, pode-se dizer que apesar de ter sido criado com o objetivo de enfraquecer politicamente Benjamin Constant, principalmente entre as forças militares, o fato concreto é que enquanto existiu como pasta autônoma não ficou sem produzir, pois o seu titular aproveitou sua experiência como regente de turma e administrador de instituições escolares para desenvolver uma série de decretos que em conjunto formam as reformas educacionais de Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Reformas, nas quais Benjamin Constant não somente assimilou à sua experiência de vida como, também, sua visão acerca do papel das instituições escolares que, segundo Cartolano, funcionava como um veículo que possibilitava fornecer aos indivíduos uma vida de qualidade.

---

<sup>129</sup> Azevedo, Fernando; *A Cultura Brasileira*; Brasília; UNB editora; 1963. p. 614-615.

<sup>130</sup> Cartolano, Maria Teresa; *Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República*; Campinas; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Campinas; 2004. p. 39.

### 2.3. Os decretos de Benjamin Constant (1890/1891)

Diferentemente das reformas educacionais anteriores e até posteriores a coordenada pelo ministro Benjamin Constant não se resume a um decreto, e sim a um conjunto de dezessete decretos elaborados entre o mês de maio de 1890 e o mês de janeiro de 1891. A tabela abaixo permite uma visualização mais clara da extrema amplitude da atuação do professor Constant como Ministro da Instrução Pública.

DECRETOS	ASSUNTOS
Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890	Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 408 de 17 de maio de 1890	Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos
Decreto nº 540 A de 1º de julho de 1890	Cria o cargo de preparador da primeira cadeira do primeiro ano do curso de Ciências Físicas e Naturais da Escola Politécnica
Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890	Cria o Pedagogium
Decreto nº 856 de 13 de outubro de 1890	Aprova o regulamento da Biblioteca Nacional
Decreto nº 859 de 13 de outubro de 1890	Cria uma Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica
Decreto nº 934 de 24 de outubro de 1890	Conferi novo regulamento ao Instituto Nacional de Música
Decreto nº 980 de 8 de novembro de 1890	Conferi novo regulamento ao Pedagogium
Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890	Aprova o regulamento da Instrução primária e secundária do Distrito Federal
Decreto nº 982 de 8 de novembro de 1890	Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 983 de 8 de novembro de 1890	Aprova os estatutos para a Escola Nacional de Belas Artes
Decreto nº 1036 A de 14 de novembro de 1890	Suprime a cadeira de direito eclesiástico dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo
Decreto nº 1073 de 22 de novembro de 1890	Aprova os estatutos da Escola Politécnica
Decreto nº 1075 de 22 de novembro de 1890	Aprova o regulamento do Ginásio Nacional
Decreto nº 1232 G de 2 de janeiro de 1891	Cria o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal
Decreto nº 1258 de 10 de janeiro de 1891	Aprova o regulamento da Escola de Minas em Ouro Preto
Decreto nº 1270 de 10 de janeiro de 1891	Reorganiza as faculdades de medicina brasileiras

A maioria dos decretos são bem sucintos possuindo poucos artigos e abordando assuntos extremamente específicos. Como, por exemplo, há o Decreto nº 540 A de 1º de julho de 1890 que cria o cargo de preparador para a cadeira, do primeiro ano, do Curso de Ciências Físicas e Naturais da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em linhas gerais, todos os decretos estão inseridos em um contexto histórico e ideológico marcado pela influência do positivismo, pela crença na ciência e pela defesa do método intuitivo.

As reformas coordenadas por Benjamin abrangeram os ensinos primário, secundário, normal e superior e tinham como princípios basilares a liberdade e a laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária. No caso do ensino secundário, o intuito era estabelecer um currículo mais formativo e menos propedêutico com um regime de formação seriado extinguindo as aulas avulsas ou régias tão comuns no tempo do Império.

Tudo balizado pela concepção de que era preciso criar um novo tipo de professor que permitisse o desenvolvimento de um novo cidadão para fazer progredir um novo tipo de regime, a República Federativa. Dentro dessa perspectiva, o conjunto dos decretos irá procurar construir todo um arcabouço legislativo que leve professores, alunos e currículos disciplinares a serem orientados em torno da diferenciação com o passado colonial e imperial.

Ressaltamos que não serão analisados todas essas legislações, pois o debate se concentrará em torno do decretos relativos à Escola Normal, o Pedagogium e à legislação sobre o ensino primário e que as análises partirão de temas secundários, no corpo da lei, para questões mais gerais a fim de que não percamos a totalidade das discussões. A primeira legislação a ser elaborada por Benjamin Constant foi aquela referente à formação dos professores. Dessa forma, o ministro publicou dois regulamentos sobre o assunto. São eles: o Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890 referente a Escola Normal e um outro chamado de Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890 que criava uma instituição intitulada Pedagogium. No intuito de entendermos melhor tais ordenamentos será feito um breve panorama da situação do ensino normal no tempo da Império para depois analisarmos a proposta republicana.

### 2.3.1. A importância da formação do professor

A expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal em 1759, dos domínios portugueses depois de séculos de atuação daquela instituição na área da educação, provocou um rearranjo na área educacional metropolitana e colonial, já que muitas unidades escolares jesuítas passaram a ser administradas por outras ordens religiosas como os oratorianos e franciscanos, mas também, paralelamente, iniciou-se um lento processo de laicização da instrução nos domínios portugueses espalhados pelo mundo fruto do envio de professores régios. Tais professores eram reconhecidos ou nomeados pelo governo metropolitano e ministravam suas aulas em espaços improvisados, em geral, em suas próprias casas ou em uma sala alugada com recursos oficiais.<sup>131</sup>

Esse direcionamento do ensino adotado por Portugal está inserido em um movimento maior atrelado à formação dos Estados Nacionais no Ocidente cujo intuito final, no tocante à esfera educacional, era criar um sistema nacional e padronizado de ensino. Por isso, o final do século XVIII e todo o decorrer do século XIX é marcado pela adoção de algumas medidas nacionalizantes tais como a adoção de um método, a definição de um tipo de conteúdo para cada disciplina, a autorização ou proibição de livros e o estabelecimento de um conjunto de normas burocráticas gerais. Segundo Villela:

Todas essas medidas buscaram tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade, já que a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como a família, a igreja, as preceptoras particulares, as corporações profissionais, associações filantrópicas dentre outras.<sup>132</sup>

---

<sup>131</sup> Faria, Filho, Luciano Mendes de; *Instrução elementar no século XIX*. In. Lopes, Eliane Marta Teixeira, Faria Filho, Luciano Mendes & Veiga, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**; Belo Horizonte; Autêntica; 2010. 4º ed. p.144

<sup>132</sup> Villela, Heloisa; *O Mestre escola e a professora*. In. Lopes, Eliane Marta Teixeira, Faria Filho, Luciano Mendes & Veiga, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**; Belo Horizonte; Autêntica; 2010. 4º ed. p. 98

Ao longo de todo o século XIX, tanto no Brasil quanto na Europa, existiram vários métodos e locais de ensino específicos a seu público-alvo fosse ele formado por jovens ou por crianças do sexo masculino ou feminino. Nas fazendas brasileiras, padres ligados aos latifundiários ensinavam seus filhos, agregados e até escravos; já nas cidades variava de acordo com as posses, os objetivos das famílias e até do tipo de atividade profissional (ofício) que seria executado pelo indivíduo.

Um bom exemplo dessa diversidade de formas e locais de ensino pode ser encontrado em nossa literatura na obra *Memória de um Sargento Milícias* em que o autor, Manuel Antônio de Almeida, conta que o padrinho de Leonardo (personagem central do livro) desejando torná-lo um padre tenta ensinar o garoto em casa os seguintes conteúdos: Latim, Filosofia, Retórica, Grego, Economia e Religião. Porém, diante o fracasso do padrinho, o mesmo resolve recorrer a um especialista, um mestre escola, cuja descrição revela muito do universo educacional da época conforme veremos a seguir.

...era um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava óculos, tinha pretensões latinista, e davam bolos nos discípulos por dá cá aquela palha. Por isso era um dos mais creditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado do afilhado, que ficou um pouco escabreado à vista do aspecto da escola que nunca tinha imaginado. Era um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou blusões de lia, calças de brim escuro e uma a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava até então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito. As vozes dos meninos, juntas ao canto dos passarinhos, fazia uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado aquilo, escutava impassível. Com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho: fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso. O compadre expôs, no meio do ruído, o objeto de sua visita, e apresentou o pequeno ao mestre.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Almeida, Manuel Antônio de; *Memórias de um Sargento de Milícias*; RJ. Globo Editora; 1996.

Mestres e espaços escolares como os descritos linhas atrás continuaram existindo por todo o século XIX e até mesmo no início do século XX notadamente no interior e nas áreas periféricas das cidades brasileiras. Convém acrescentar que o Estado-Nação irá gerar um processo de profissionalização do corpo docente que, segundo Nóvoa, se por um lado subordina os professores à ação normativa do poder público, por outro lado lhes assegura um novo estatuto sócio profissional e nesse processo de institucionalização da profissão a criação de escolas normais marca uma nova etapa. Para Nóvoa:

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente.<sup>134</sup>

No Brasil, esse processo de fundação de escolas normais teve início na década de 1830 após a promulgação do Ato Adicional em 1834 que transferiu para as províncias a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino primário, secundário e normal, tanto que, a partir daquela legislação, são fundadas escolas normais pelas províncias do Rio de Janeiro (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846). A primeira unidade a funcionar foi a Escola Normal de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro. De acordo com Villela:

Embora não se situasse na Corte, exerceu grande influência nas decisões sobre a esfera educacional (...) funcionando como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Nóvoa, António; **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**; Porto Alegre; Revista Teoria e Educação; nº 4; 1991. p. 125.

<sup>135</sup> Villela, Heloísa; *O mestre escola e a professora*. In. op. Cit. p. 105

As escolas normais inauguradas após o período regencial tinham a missão de formar professores como o objetivo de elevar o nível intelectual e moral da população e também unificar padrões culturais e de convivência social. No caso da instituição de Niterói, tais objetivos estavam a serviço da elite dirigente fluminense formada basicamente pelos saquaremas e, como toda fração de classe dominante, pretendia fazer com que cada indivíduo identificasse como nacionais os objetivos que, na verdade, eram dos conservadores saquaremas fluminenses.<sup>136</sup>

É nesse contexto que os fundadores da Escola Normal de Niterói, os conservadores Joaquim José Rodrigues Torres (presidente da província fluminense) e Paulino José Soares de Souza (vice presidente), elaboraram regulamentos para a seleção de candidatos com o objetivo de formar professores como um agente capaz de reproduzir conceitos que desejavam difundir como, por exemplo, o respeito à ordem imperial, à propriedade privada em condições escravistas e ao intento em civilizar o mundo da desordem. Essa lógica, segundo Villela, está inserida no Decreto nº 10 de 4 de abril de 1835 que regula a admissão na escola fluminense.

Art. 4º – Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.

Art. 6º – Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita.<sup>137</sup>

Os artigos evidenciam que eram muito mais importantes a “boa conduta” e a “boa morigeração” que necessitavam de aprovação de um juiz de paz e do presidente da província do que “a leitura e a escrita” que seriam confirmadas apenas pelo diretor da unidade escolar. Lógica que

---

<sup>136</sup> Mattos, Ilmar R.; **O tempo saquarema**; RJ; Access; 1994

<sup>137</sup> Villela, Heloísa; *O mestre escola e a professora*. In. Op. Cit. p. 106

acabou sendo copiada pelas escolas normais da Bahia e de São Paulo cujas exigências de admissão dos alunos-mestre estavam centradas muito mais na moralidade e nos bons costumes. Evidenciando que se esperava desses futuros professores muito mais a difusão de uma dada ordem, moral e ética assentada na lógica de uma sociedade escravista, hierarquizada e excludente do que em conteúdos propriamente ditos.

Essa característica pode ser interpretada como uma das maiores marcas do que é concebido como profissionalização, ou seja, aquilo que diferenciava o professor do Império do congênere da Colônia, tanto que o regimento da escola fluminense propunha ministrar as seguintes disciplinas: “... os conhecimentos de leitura e escrita, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional.”<sup>138</sup> Conforme expressa Villela, para ensinar seus treze primeiros alunos estava encarregado o diretor da instituição e seu único professor, o tenente coronel do Exército Brasileiro, José da Costa Azevedo que tinha feito sua formação em diversos países do continente europeu.

Essas escolas normais experimentaram, durante as décadas de 1830 e 1840, um bom suporte da parte dos governos provinciais, tanto que a grade curricular foi aumentada como evidência uma resolução de 1847, do executivo fluminense, que determinava a seriação do curso normal que passa a apresentar “... as cadeiras de língua nacional, aritmética, álgebra, geometria elementar, catecismo, religião do Estado e didática, música e canto, desenho linear, geografia e história nacional.”<sup>139</sup>

Durante os anos de 1850, as escolas normais viveram uma situação de instabilidade ocasionada pela precária situação infra estrutural de suas edificações gerada pela falta de investimentos públicos que ocasionaram o fechamento temporário das escolas normais de Niterói, Bahia e Minas Gerais e, também, pela percepção de que eram muito custosas para o erário provincial e pouco funcionais.<sup>140</sup>

---

<sup>138</sup> Villela, Heloísa; *O mestre escola e a professora*. In. Op. Cit. p. 109.

<sup>139</sup> Villela, Heloísa; *O mestre escola e a professora*. In. Op. Cit. p. 110.

<sup>140</sup> Faria Filho, Luciano Mendes; *A instrução elementar no século XIX*. In. Op. Cit. p. 139-144

Entretanto, tais estabelecimentos serão revalorizados no decorrer das décadas de 1860 a 1880 por causa dos debates sobre a possibilidade de escolarização dos ingênuos e dos homens livres pobres e também devido às discussões em torno da proibição do voto aos analfabetos. Dentro desse contexto de maior debate sobre a instrução pública surge uma série de exposições e conferências pedagógicas que discute inovações na área educacional vindas não só da Europa mas também dos Estados Unidos que difundem novidades metodológicas nos livros didáticos e nas formas de ensinar. Citando Villela:

Essas experiências inovadoras trouxeram um novo conceito de espaço escolar, novos materiais pedagógicos (coleções de gravuras, instrumentos de ensino, mobiliário especializado) e uma nova forma de organização escolar, ocasionando verdadeira revolução nas representações da escola e do ato de ensinar. Tornaram-se comuns os catálogos de artigos pedagógicos para consultas e encomendas a casas importadoras; jornais e revistas passam a destinar espaço para anúncios de materiais escolares diversos e lista de livros.<sup>141</sup>

Em suma, as décadas de 1870 e 1880 estão marcadas pela busca de maior definição do que é ser professor e isso se manifestou nas várias reformas educacionais que aconteceram na primeira década republicana. Destacaremos em nosso trabalho a Reforma Benjamin Constant (1890-1891) no que se refere à Escola Normal da Corte e de uma instituição chamada de Pedagogium.

A Escola Normal da Corte foi uma instituição de criação tardia sendo inaugurada, de fato, em 1880. Isso pode ser explicado por uma opção política do governo central que perdurou entre o início da década de 1850 e o final da década de 1870 do qual o grande exemplo é a lei de 17 de fevereiro de 1854 que estabelecia como mecanismo de formação dos professores, nas palavras de Tanuri, a “prática artesanal”. Isto é, aquela onde o aluno-mestre chamado de “professor adjunto” é formado no interior das salas de aula das escolas primárias públicas e/ou oficiais.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> Villela, Heloísa; *O mestre escola e a professora*. In. Op. Cit. p. 117

<sup>142</sup> Garcia, Inara de Almeida; **Certame de atletas vigoroso/as – uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)**; RJ; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2005.

Tais futuros professores seriam treinados na arte de ensinar até o instante em que fossem considerados habilitados, pelos seus “professores proprietários”, para reger uma cadeira pública. A formação estava, dessa maneira, marcada pela valorização da prática de ensino e não pela relação teoria (aprendida em um centro específico, como uma escola normal) e prática demonstrando que o essencial era o futuro profissional, ou seja, manejar o cotidiano de uma sala de aula e não aprender conhecimentos específicos como era feito nas demais províncias onde já existiam escolas normais organizadas tais como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia, mas também, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Alagoas, Sergipe, Maranhão, Pará e Espírito Santo.<sup>143</sup>

Esse panorama, típico da Corte, começara a sofrer pesadas críticas a partir do início da década de 1870, notadamente através de periódicos como *A Instrução Pública* e um outro chamado de *A verdadeira Instrução Pública*. Segundo José Gondra e Marina Uekane, o responsável pela linha editorial do primeiro jornal citado era o diretor da Escola Normal de Niterói, o professor José Carlos de Alambary Luz, um ardente defensor da substituição da formação em modo da prática artesanal pela formação via escolas normais. Tanto que, em 1872, em parceria com o professor João Alfredo Correia de Oliveira publica naquele periódico o seguinte manifesto:

Cumpre cuidar quanto antes, em habilitar professores dignos deste nome (...) não basta que o mestre conheça bem as matérias do programa e até mais do que isso; é necessário que conheça o método e os modos de ensino (...) Só se alcançara o resultado que se deseja, criando-se boas escolas normais, organizadas de modo que o candidato ao magistério adquira, ao mesmo tempo, a precisa instrução teórica e a ciência da pedagogia, que é a educação elevada à segunda potência (...) Só aqueles que se tiverem habilitado no estudo para saber e para ensinar é que poderão preencher a árdua missão que lhes é cometida.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Garcia, Inara de Almeida; Op. Cit. 2005.

<sup>144</sup> Gondra, José Gonçalves & Uekane, Marina Natsume; **Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a Escola Normal da Corte**; Santa Maria; Revista Educação; vol. 30; nº 2; 2005. p. 58

Manifestos como esses acompanhados de outras iniciativas como, por exemplo, a criação de uma Escola Normal particular, na cidade do Rio de Janeiro, em 25 de março de 1874, fruto de uma parceria entre a Associação Promotora da Instrução Pública dos Meninos Desvalidos presidida por Manoel Francisco Correia e um grupo cinco de professores da Escola Normal de Niterói (os mestres Antônio Estevão da Costa e Cunha, Augusto Candido Xavier Cony, Antonio Candido Rodrigues Carneiro, João da Matta Araújo e Luiz Pedro Drago) mesmo que de duração efêmera deixou o governo imperial pressionado e levou-o, por meio do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, através do Decreto de 19 de abril de 1879, a estabelecer que: a partir daquela data só seriam aprovados em concursos públicos nas escolas primárias da Corte professores com formação realizada em uma escola normal.<sup>145</sup>

O resultado daquela proposição jurídica estabelecida durante a gestão de Leôncio de Carvalho foi que seu sucessor na pasta do Ministério dos Negócios do Império, o jurista Francisco Maria Sodré Pereira, por meio do Decreto nº 7.684 de 6 de março de 1880, criou uma Escola Normal da Corte para ambos os sexos e que, seguindo as normas do decreto de 19 de abril de 1879, oferecia ensino gratuito a todos os seus discentes.

Leonor Tanuri nos trouxe os dados de que o horário de funcionamento seria das 17 horas às 21 horas e restrito para meninos maiores de 15 anos e meninas acima dos 16 anos. Nos primeiros dias de inscrição matricularam-se 282 alunos, sendo a maioria do sexo feminino e a enorme quantidade de discentes gerou um grave problema de falta de espaço, pois a instituição havia se preparado para ocupar apenas uma sala no Colégio Pedro II cabendo ao seu primeiro diretor geral, o professor de Matemática Benjamin Constant, resolver o problema transferindo a nova unidade para um anexo da Escola Politécnica.<sup>146</sup>

---

145Gondra, J.G. & Uekane, M. N.; Op. Cit. 2005. p. 60

146Tanuri; Leonor; **Contribuição para o estudo da escola normal brasileira**; SP; Revista Pesquisa e Planejamento; Vol. 13; dezembro de 1970.

Por influência de Benjamin Constant, informa Silveira, o currículo adotado pelo decreto de 6 de março de 1880 determinava que os alunos deveriam ter aulas de português; francês; matemática elementares e escrituração mercantil; elementos de cosmografia, geografia e história universal; geografia e história do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais; fisiologia e higiene; filosofia e princípios de direito natural e direito público; princípios de economia social e doméstica; pedagogia e prática do ensino primário em geral; pedagogia e prática do ensino intuitivo ou lições de coisas; princípios de lavoura e horticultura. E, sem o consentimento do diretor, foi incluída a disciplina de instrução religiosa. Além disso, também haveria disciplinas específicas para os meninos como caligrafia; desenho linear; música vogal; ginástica e prática manual de ofícios, já para as meninas o ensino da arte de trabalho com agulhas e costura.<sup>147</sup>

De acordo com Gondra e Uekane, no final do ano letivo, estavam aptos para prestar exames finais 59 alunos, dos quais foram 11 aprovados; 17 reprovados e 31 discentes não compareceram ao exame final. Diante o alto número de ausentes, foi remarcada uma nova avaliação (2º chamada) que teve 25 inscritos, mas só foram aprovados 6 alunos, reprovados 3 e não compareceram perante a banca 16 indivíduos. Essa situação levou a instauração, pelo Ministério dos Negócios do Império, de uma comissão de professores presidida por Pimenta de Laet, professor titular de História e Geografia do Brasil. Em seu relatório final afirmou:

Não há, por hora, motivos para sedutoras esperanças, mas também não há para tristonhos desalentos. Se poucos alunos se apresentaram a exame, e se desses mesmos tantos foram inabilitados, outra coisa não fora de prever por quem atentamente estudasse as condições de ensino neste primeiro ano letivo. Realmente, toda a transição é quase sempre uma crise, e na Escola Normal, durante o final do ano, efetuou-se a passagem de antigos sistemas para o do Regulamento Vigente, em que a frequência é livre e o aluno não obrigado a lição.<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> Silveira, Alfredo Balthazar; **História do Instituto de Educação**; RJ; Imprensa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; 1954. p. 33-34.

<sup>148</sup> Gondra, J. G. & Uekane, M. N.; Op. Cit. 2005. p. 63

O relatório final do professor Laet era bem explícito. O momento era de transição, pois se estava passando de uma transição elementar e simplista para uma outra mais rigorosa e profissional. Era preciso esperar e consertar as falhas que eram muitas. O currículo, por exemplo, nunca foi plenamente efetivado devido à falta de professores e a ausência de um prédio próprio com salas apropriadas. Essas deficiências afetavam várias matérias como a Ginástica, uma disciplina que nunca fora ministrada devido à falta de um professor qualificado e, na mesma linha, encontravam-se as disciplinas Prática Manual de Ofícios para os meninos e Princípios de Lavoura e Horticultura para ambos os sexos.

Esse problema foi resolvido da seguinte maneira: ao invés de contratar profissionais gabaritados para as disciplinas carentes de especialista e/ou construir um novo prédio que atendesse as demandas das exigências pedagógicas que cercam uma escola de formação de professores, o que acabou acontecendo foi uma reformulação no currículo por meio do Decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881 expedido pelo Ministro Manoel Pinto de Souza Dantas.

José Ricardo Almeida demonstra que o novo regulamento diminuiu o número de matérias obrigatórias para português; matemáticas elementares; corografia e história do Brasil; cosmografia, geografia e história universal; elementos de mecânica e de astronomia; ciências físicas; ciências biológicas; lógica e direito natural e público; pedagogia e metodologia. Desse modo, disciplinas como francês, religião, prática de ofícios, arte com agulhas, caligrafia, lavoura e horticultura foram relegadas a condição de facultativas. Além disso, era aprovado o aluno que obtinha nota maior que a metade dos pontos em pelo menos 75% das matérias obrigatórias.<sup>149</sup>

Esse novo currículo mais do que aumentar o número de alunos aprovados, nitidamente tinha a intenção de atrair mais candidatos a fim de que a Escola Normal se consolidasse como o único caminho para a formação de profissionais capacitados para atuarem no magistério da Corte. Nesse sentido, o intento obteve sucesso visto que a matrícula, segundo Almeida, subiu progressivamente ao longo da década de 1880 em mais de 100%. Infelizmente, o autor não cita os números de matriculados

---

<sup>149</sup>Almeida, José Ricardo; **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**; Brasília; INEP; 1989. p. 327-328.

e os relatórios ministeriais, apesar de intensas pesquisas também não emite dados precisos sobre o quantitativo de alunos.

O crescimento do número de alunos matriculados deve, realmente, ter sido elevado, pois no apagar das luzes do Império o Ministro dos Negócios do Império, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, através do Decreto nº 10.060 de 13 de outubro de 1888, estabelece a entrada máxima de 50 alunos por ano, no intuito de não haver perda da qualidade do ensino. O regulamento também previa a construção de um prédio próprio e a criação de um jardim de infância em local anexo para a realização da prática de ensino e modificou, mesmo sob fortes críticas de alunos e metes, o horário das aulas que passou de noturno para diurno (início às 9 horas e terminos às 16 horas) demonstrando a incapacidade que o governo imperial tinha de atender demandas.<sup>150</sup>

A difícil institucionalização da Escola Normal da Corte como o único modelo de formação de professores, sob alguns anos comandada por Benjamim Constant, mostrou-lhe que o somente um regime diferenciado do imperial conseguiria aplacar a sensação de decadência da instrução pública. A chance de mudar esse panorama veio com a Proclamação da República e a chance pessoal de implementar suas ideias acerca da educação em geral aconteceu no momento em que o Governo Provisório nomeou o Ministro da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos.

Benjamim Constant está inserido em uma lógica que considerava como um lugar-comum (que atravessava grande parte dos discursos difundidos, entre o final do século XIX e o início do século XX) a insatisfação com a instrução pública nos termos que vinha sendo posta em prática pelos gabinetes ministeriais do Império e uma crença que apontava a educação como o fator principal do progresso ou regeneração das sociedades. A importância dessa concepção resultava da conjugação das influências iluminista e positivista.

---

<sup>150</sup> Castanha, André Paulo; **Reforma da Escola Normal da Corte em 1888**; Campinas; Revista HISTEDBR; Nº 32; dezembro de 2008. P. 286.

Nesse sentido, no decorrer dos primeiros anos da República, personalidades como José Veríssimo, Rui Barbosa e Benjamin Constant – estes dois últimos foram ministros de Estado, imaginavam a República como momento de regeneração social, ou seja, de construção de uma nova era, ainda que enraizada no passado da comunidade nacional, mas que a retirasse da decadência em que havia caído, segundo se acreditava, por responsabilidade da Monarquia. Rui Barbosa já havia exprimido muito bem essa visão em seus *Pareceres* quando disse:

A verdade é que o ensino público está hoje à orla do limite possível a uma nação, que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e, que a massa deles, se decresce, e em proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na corte, como nas províncias, não passa de um desideratum; é que há sobeja matéria, para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heroicos esforços por uma reabilitação.<sup>151</sup>

De fato, era essa suposta insuficiência ou despreparo do povo que terminou levando aqueles homens a uma ótica em que à educação é atribuída à missão de construir o homem novo, um cidadão republicano, portanto consciente e participativo, isto é, capaz de garantir a permanência do novo regime. Segundo Rocha, essa visão estava baseada em uma percepção de que a Proclamação da República efetivou a incorporação do povo à nação, mas o mesmo era marcado pela insuficiência do exercício da cidadania. Dessa forma, a educação tornou-se o fulcro das discussões de muitos intelectuais. Seria a partir dela que se possibilitaria a incorporação do povo à nação.<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Barbosa, Rui; *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. In. **Obras Completas**; Vol. X; Tomo II; RJ; Ministério da Educação e Saúde; 1947. p. 236

<sup>152</sup> Rocha, Marlos Bessa Mendes de. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**.; Campinas: Autores Associados, 2004.

Sendo assim, a escola, em particular a normal e a primária, foram vistas como o lugar privilegiado para a formação do cidadão, daí a importância que a formação do professor passa a desempenhar tanto no que se refere à sua dimensão formal, como no que diz respeito a todo um vasto conjunto de símbolos e rituais que são difundidos, no terreno escolar e na sociedade em geral, tendo em vista a republicanização dos brasileiros.

É possível afirmar que Benjamin Constant acreditava ou compreendia que o problema educacional era uma consequência do sistema político do país. Portanto, após a mudança do regime era necessário a reedificação de uma nação moderna e de uma educação progressista. José Veríssimo, seu contemporâneo e professor recém-chegado do Pará à Capital Federal, afirmou que:

“Nenhum momento mais propício que este para tentar esse meio, que não querem adiados os interesses da Pátria. Afirmo um perspicuo e original historiador da Pedagogia [Issaurat, 1886] que do estudo da história e envolvimento da educação pública resulta: “uma reforma profunda na educação pública e nacional presume uma reforma igualmente radical no governo”.<sup>153</sup>

Essa ligação entre a escola e o regime político recém-implantado é bastante nítida nos primeiros anos da República, o que transformou a escola em objeto de disputa política marcada por muitas contradições e ideias conflitantes. Por isso, os políticos apareciam como agentes centrais nesses debates. Político como o Ministro Benjamim Constant que em 17 de maio de 1890 iniciou seu conjunto de reformas educacionais na estrutura de ensino sob a responsabilidade do governo provisório. Dentre as dezenas de cursos, escolas, colégios e faculdades daquela estrutura, a primeira a ser reformada seria a Escola Normal da Capital Federal através da publicação do Decreto nº 407. O ministro além de garantir que o ensino naquele estabelecimento seria gratuito, integral e destinado a ambos os sexos determinou que:

---

<sup>153</sup> Veríssimo, José; **A Educação Nacional**; Porto Alegre; Mercado Aberto; 1985. (1890). p. 42

Art. 1º. A Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional: tem por fim dar aos candidatos a carreira do magistério primário, a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária.<sup>154</sup>

Esse parágrafo demonstra que a intenção do ministro era conceder ao tipo de ensino ministrado naquela unidade escolar legitimidade, tratando-o como profissionalizante, isto é, detentor de um conhecimento específico que só pode ser alcançado por meio do domínio de conhecimentos intelectuais e morais específicos que auxiliariam o profissional formado – um professor – na sua missão maior. Missão essa determinada por lei: regenerar a escola pública primária. Caso o professor não cumprisse esse objetivo, a lei, por meio do Artigo 67º, previa que: “Si, no fim de cinco (5) anos, o professor nomeado tiver correspondido às expectativas da congregação, o Governo ouvindo-a, o nomeará vitalício. Caso contrário, será demitido e de novo considerada vaga a cadeira respectiva.”<sup>155</sup>

Essa percepção da educação levou a legislação de 17 de maio de 1890 a estabelecer regras muito rigorosas no processo de aprovação dos alunos-mestre pois caberia a eles transformar efetivamente as crianças em futuros cidadãos da República. Desse modo, o exame oral, escrito e prático será aplicado por uma comissão de examinadores formada sempre por três lentes, ou seja, era um formato de avaliação clássico e inspirado na tradição universitária. Os procedimentos eram os seguintes:

Art. 80. A prova escrita constará de dissertação sobre questão geral do domínio da cadeira dentre as três formuladas na ocasião pela comissão examinadora, e, pelo menos, de três questões práticas dentre as nove formuladas também na ocasião pela mesma comissão.

---

<sup>154</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de agosto de 2014.

<sup>155</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de agosto de 2014.

Parágrafo único. A prova escrita poderá durar quatro (4) horas consecutivas, e será comum a todos os alunos inscritos em uma mesma cadeira.

Art. 81. A prova oral constará de arguição feita pelos examinadores sobre um ponto tirado à sorte, dentre os aprovados pela congregação, um quarto de hora antes de começar o ato de cada aluno, sem entretanto ficar o examinador ou o presidente inibido de arguir sobre assuntos da cadeira estranhos ao ponto sorteado e sobre a prova escrita.

Parágrafo único. Cada examinador poderá arguir de 30 a 45 minutos, e em cada dia só serão chamados quatro alunos.<sup>156</sup>

As disciplinas obrigatórias da prova escrita e oral eram o português, o francês, a geografia, a história universal, a história do Brasil, a matemática elementar, a mecânica, a astronomia, a física, a química, a biologia, a moral e cívica e, por fim, a sociologia. Já sobre a prova prática, eram cobrados a caligrafia, o desenho geométrico, a música, a ginástica e o trabalho com agulhas – esta última aplicada somente para o público feminino.

No intuito de auxiliar a missão da Escola Normal da Capital Federal, Benjamin Constant elaborou a fundação e a organização de uma instituição auxiliar chamada de Pedagogium. Por meio do Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890 que define, através do Artigo 1º, a finalidade daquela instituição como a seguinte:

Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, ofertando aos professores públicos e particulares aos meios da instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

Conseguindo este fim mediante: a boa organização e exposição permanente de um Museu Pedagógico; conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais; concursos; exposições escolares anuais; direção de uma escola primária modelo; instituição de uma classe tipo de desenho e de oficinas de trabalhos manuais; organizações de coleções modelos para o ensino científico concreto nas escolas públicas.<sup>157</sup>

---

<sup>156</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de agosto de 2014.

<sup>157</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 28 de agosto de 2014.

O Pedagogium era uma instituição destinada a auxiliar os professores das escolas primárias que já lecionavam há alguns anos, em particular aqueles formados antes da inauguração da Escola Normal da Corte em 1880. Uma outra finalidade era estudar os métodos e processos pedagógicos em uso nos países mais avançados, de maneira a selecionar os mais adaptáveis às nossas necessidades sociais, opção bem característica das concepções da época, que contrapunham o nosso pretense atraso educativo ao adiantamento dos países considerados mais civilizados. Neles íamos buscar os exemplos, não sem que antes os adaptássemos – de acordo com a retórica nacionalista típicas dos anos iniciais da República - às circunstâncias particulares do Brasil. O escritor e educador João Kopke, pelas páginas do Jornal do Brasil, em julho de 1892, entendia que o Pedagogium era:

...um centro para onde converge e donde parte todas as informações sobre o movimento da instrução pública no país e fora dele, procurando ser, somente pela sua atuação moral, um fator de unidade nacional, pela difusão da propaganda de um ensino, ao menos no seu espírito e nas suas linhas capitais, uno.<sup>158</sup>

Uma outra finalidade, dentre as apresentadas, era a de proceder a investigações sobre o desenvolvimento físico e psíquico da criança e fazer a verificação experimental dos métodos de ensino, de modo a introduzir na educação as conclusões certas da psicologia pedagógica e da higiene escolar. Esta é, igualmente, uma finalidade bem típica do contexto cultural de então e da importância que o discurso científico começava a assumir no campo educativo, tanto que o Decreto nº 667 cria uma revista pedagógica e estabelece a obrigatoriedade da realização de conferências educacionais oficiais como demonstram os seguintes artigos:

---

158Kopke, João; **Pedagogium**; RJ; Jornal do Brasil; 24 de julho de 1892.

Art. 3º. A Revista Pedagógica publicará os atos oficiais relativos a instrução primária e secundária, as conferências e lições do curso do Pedagogium, memórias de pedagogia (especialmente prática) de autores nacionais e estrangeiros, juízos críticos sobre os métodos e processos de ensino, todas as informações de reconhecida utilidade para o progresso do professorado nacional. Dos dados dignos de nota será conservada a composição topográfica para imprimirem-se fascículos ou volumes destinados a formar a biblioteca particular do Pedagogium.

Art. 4º. As conferências e cursos científicos do Pedagogium serão feitos segundo plano e programas previamente aprovados pelo Corpo Diretor de Instrução, ouvido o Diretor do estabelecimento. Versarão sobre os métodos de ensino e sobre ciências matemáticas, físicas e naturais, cujo conhecimento é indispensável aos professores para o perfeito desempenho dos programas escolares modernos. Serão convidados pelo Inspetor Geral pessoas idôneas para o desempenho desta missão e o Conselho Diretor poderá arbitrar-lhes uma gratificação, quando for mister.<sup>159</sup>

A leitura desses artigos apresenta a pedagogia como ciência da educação através da transposição para o seu terreno de concepções e de métodos de uma ciência psicológica em fase de afirmação. A preocupação com as conferências se traduzem na intenção de fundamentalmente dar ao Pedagogium uma vocação de orientação pedagógica ao país, procurando elaborar, nesse terreno, as ideias mais adequadas à República recentemente instaurada. Mas o Pedagogium teria funcionado? A teoria fria da lei foi aplicada no mundo lá fora? Visto que a instituição desaparece das análises historiográficas. Até mesmo o autor dessa Tese de Doutorado jamais teve conhecimento daquele instituto até a leitura do decreto executivo que o criou. A resposta é muito difícil. O que pode ser apurado mostra que o instituto funcionou a contento por vários anos.

O primeiro diretor do Pedagogium havia trabalhado com Benjamim Constant durante muitos anos na Escola Normal da Corte e foi indicado, de acordo com Bastos, pelo Ministro da Fazenda, o jurista Rui Barbosa. Seu nome era Joaquim José de Menezes Vieira, um médico que fundou e dirigiu

---

<sup>159</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 28 de agosto de 2014.

o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, de 1875 até 1887 e onde criou o primeiro jardim de infância do Brasil sob a coordenação de sua esposa Carlota Menezes Vieira. Seu histórico está marcado por aquilo que o Ministro da Instrução Pública almejava em um educador, a capacidade de modernizar-se materializado pelo seu currículo: Palestrante da Exposição Pedagógica (1883), do Congresso de Instrução Pública (1883); da Exposição Universal de Paris (1889) e como membro da Associação Mantenedora do Museu Nacional; Liga do Ensino e da Associação Promotora da Instrução.<sup>160</sup>

Como diretor do *Pedagogium*, Joaquim José de Menezes Vieira era responsável pela condução da parte administrativa e da pedagógica, ou seja, da organização das conferências didáticas, do museu pedagógico e da revista pedagógica. Para Menezes Vieira, a importância daquela instituição educacional, segundo editorial escrito de próprio punho e publicado na edição número seis de 15 de março de 1890, na revista *Pedagógico* era:

...informar a administração pública e o pessoal docente a respeito do que se tem feito e do que se faz no Brasil e no estrangeiro, em matéria de instrução primária e secundária; para desenvolver e fortificar os conhecimentos que o professor primário deve possuir afim de exercer a delicada função de educador do povo; para agregar os professores, estreitando lhes as relações fraternais e combatendo todas as causas que possam concorrer para destruir o espírito de classe, a solidariedade profissional (...) é a oficina em que fraternalmente nós os humildes, os obscuros professores nos preparamos para exercer a nobre, a mais elevada missão de fatores do porvir.<sup>161</sup>

O artigo de Menezes Vieira, diretor do *Pedagogium* de 1890 até sua precoce morte em 1897, reafirma as considerações propostas páginas atrás de que era uma instituição educacional destinada a servir de exemplo para os demais entes federados da República Brasileira, e também com o intuito

---

<sup>160</sup> Bastos, Maria Helena Câmara; *Ideias que viajam: Menezes Vieira, peregrino da educação brasileira*. In. Mignot, Ana Chrystina Venancio; **Pedagogium: Símbolo da modernidade educacional republicana**; RJ; Quartet; 2013.

<sup>161</sup> Vieira, Joaquim José Menezes; **Editorial**; Revista Pedagógica; RJ; Tomo I; Nº 3; março de 1890

de oferecer aos professores a difusão de práticas de ensino modernas em desenvolvimento e discussão na Europa e na América do Norte. Em suma, seria um centro impulsionador de melhoramentos para a “combalida” educação nacional.

Nesse aspecto, o médico Joaquim José de Menezes Vieira, pressionado pelo Ministro Benjamin Constant, que necessitava mostrar resultados práticos imediatos, a fim de obter ganhos políticos dentro da disputa instalada no Governo Provisório, desde a briga dele com o presidente Deodoro da Fonseca elegerá como prioridade, devido à falta de recursos, o lançamento da Revista Pedagógica. A tática funciona já que o primeiro número é lançado em novembro de 1890, portanto aniversário de um ano da Proclamação da República. O lançamento desse periódico representou uma importante vitória, no campo político e administrativo, para Constant que, dois anos mais tarde, teria sua atuação, como Ministro da Instrução Pública – na visão de José Veríssimo – comparada a dos fundadores da República americana e da República francesa.<sup>162</sup>

No tocante à revista, o periódico circulou ininterruptamente entre novembro de 1890 e janeiro de 1897 sendo sua inspiração a *Revue Pédagogique* (1878-1940) da França. Seu conteúdo era dividido em cinco grandes partes que eram: Pantheon Escolar, Parte Oficial, Parte Pedagógica, Crônica do Exterior e Crônica do Interior.<sup>163</sup> No ambiente Parte Oficial eram publicados atos e regulamentos oficiais referentes ao ensino primário e secundário desde a criação do Ministério da Instrução Pública e relatos e programas do Conselho Diretor de Instrução. O espaço chamado de Parte Pedagógica caracterizou-se, em geral, pela compilação de relatos dos trabalhos realizados por professores da Capital Federal.

Na área dedicada ao Pantheon Escolar, era feito um ensaio bibliográfico sobre personalidades do Brasil e de outras nações que haviam se dedicado por qualquer viés à educação popular tais como: José Santa Maria do Amaral, Souza Bandeira, Frederico Froebel, Abílio Borges, Abade L' Épée; José de Anchieta, José Bonifácio, Visconde do Bom Retiro, Ladislau Neto, Antônio de Campos, César

---

162Veríssimo, José; **Pedagogium**; RJ; Revista Pedagógica; Tomo III; N° 16; fevereiro de 1892.

163Foram consultadas dezenas de revistas entre os anos de 1890 e 1897.

Cantu, José Manoel Garcia, Manoel Nascimento Machado Portella, Cristiano Benedito e Tobias Barreto.

Em *Crônicas do Exterior* e *Crônicas do Interior*, eram apresentados fascículos, respectivamente, sobre as questões e os debates que estavam acontecendo em diferentes países, a respeito dos métodos de ensino e aos processos disciplinares, em particular na França, Estados Unidos e Argentina. E também sobre os processos ocorridos na Capital Federal e nos demais Estados no tocante aos processos de aprendizagem ligado à educação primária.

De acordo com Bastos, o prestígio internacional da Revista Pedagógica – primeiro periódico de ensino patrocinado oficialmente por um governo nacional no Brasil – levou aquela revista a elaborar uma biblioteca com mais de setenta e sete jornais de diversos países do mundo como: França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Itália, Espanha, Rússia, Sérvia, Montenegro, Suíça, Suécia, Portugal, Holanda, Áustria, Noruega, Dinamarca, nações do continente europeu, e, também, EUA, Canadá, Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Paraguai, Equador, Costa Rica, Honduras, Guatemala e El Salvador, países do continente americano.<sup>164</sup>

O fato de a revista procurar divulgar os debates pedagógicos realizados no plano internacional deve ser inserido em um contexto na qual o avanço da instrução pública se dava de maneira desigual em todo o território nacional. Nesse aspecto, a necessidade de difundir a escola primária era o ponto consensual, embora houvesse matizes quanto ao modelo de escola e seu alunado. Mas essa tarefa esbarrava em uma visão histórica de que havia escassez de professores qualificados no Brasil devido à precária política de formação de professores desenvolvida pelos governos imperiais. Nesse contexto, a Revista Pedagógica assume a tarefa da preparação de pessoal para o magistério, em um projeto que, a partir do centro da República, pretendia pôr em circulação os modelos pedagógicos em voga.

---

<sup>164</sup>Bastos, Maria Helena Câmara; **Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1890)**; Pelotas; História da Educação; N<sup>o</sup> 8; setembro de 2000. p. 100

Projeto que Benjamin Constant havia cristalizado desde a época em que havia dirigido a Escola Normal da Corte quando, no discurso que escreveu para a cerimônia de inauguração da escola, datado de 28 de março de 1880, estabeleceu a relação que viria a construir, na condição de administrador escolar, com o universo da educação. Tanto que, afirmou categoricamente, que sua direção seria marcada:

Difundir por todas as camadas da nossa sociedade uma larga e sólida instrução preliminar que inicie o cidadão nos grandes resultados úteis obtidos em todos os ramos da nossa atividade científica, artística, industrial e social, dando-lhe noções seguras, claras e bem coordenadas sobre as coisas e sobre o homem que esclareçam e dirijam digna e utilmente sua conduta individual, doméstica e social, tais é, senhores, a ideia de que se trata.<sup>165</sup>

Assim, Benjamin Constant, mesmo estando naquele momento se referindo à Escola Normal, sintetizava a importância da escola na vida da nação. Nos arquivos do educador que pudemos ter acesso, constam diversas anotações dos estudos que realizou sobre instituições de formação de professores de diversos países, comparando planos de estudos e formas de organização. Na introdução de seu parecer sobre o ensino normal, expressou da seguinte forma sua opinião sobre a importância de se formar os professores:

O bom professor é o programa vivo, inteligente, animado que a cada instante se modifica para melhor adaptar-se à inteligência do aluno, evitar ou corrigir-lhe os erros e desvios; esclarecer-lhe as dúvidas; consolidar, desenvolver e aperfeiçoar as noções adquiridas; responder às mil questões que a curiosidade lhe sugere, sem nada perder no entanto da soma e importância das noções a transmitir, antes ao contrário, concorrendo assim poderosa e eficazmente para melhor conseguir aquele *desideratum*.

Uma corporação docente convenientemente instruída, dotada de esmerada educação profissional, bem compenetrada do

---

<sup>165</sup> Magalhães, Benjamim Constant Botelho de; **Apontamentos para o discurso de inauguração da Escola Normal da Corte**; RJ; 1880. Consta da Pasta n. 347, catalogado na Série Escola Normal da Corte, Subsérie Inauguração da Escola Normal, sob o código BC/inaug. Esc. Nor. 880.03.28, no Museu Casa de Benjamin Constant. p. 2.

sentimento de sua nobilíssima missão social é incontestavelmente uma das primeiras, senão a primeira condição imprescindível para elevar ao mais alto grau o nível moral e intelectual de um povo. (...)

Dá a utilidade e importância das escolas normais, instituições de ensino profissional, que têm por destino especial preparar professores, isto é, dar à carreira do magistério a educação intelectual, moral e prática apropriada ao bom desempenho dos deveres desse cargo.

Desta definição resulta que na complexa organização das escolas normais há, entre outros, dois pontos muito importantes a considerar: O plano de ensino, e os meios de bem aquilatar da aptidão pedagógica do aspirante ao magistério.<sup>166</sup>

Segundo Claudia Alves, a experiência de Benjamin Constant à frente da Escola Normal da Corte, parece ter reforçado a sua crença de que era necessário assumir posições de mando no Estado se o objetivo fosse transformar a nação pela via da educação. Principalmente após a sua proposta de reforma do ensino das Escolas Militares da Corte e do Rio Grande do Sul intitulado *Plano Geral de Ensino Teórico e Prático* ter sido rejeitado pelo Conselho de Estado do Império em 1889, mesmo depois de ter sido solicitado pelo comandante da Escola, general Severiano da Fonseca e com o aval unânime das congregações das Escolas.<sup>167</sup>

Por isso, no discurso de despedida da direção da Escola Normal, na véspera do 15 de novembro, com o sugestivo título de *A melhor garantia da ordem pública*, nos pouquíssimos trechos do rascunho manuscrito passíveis de leitura destaca que os fins últimos da educação é possibilitar “...a cada cidadão do mundo a maior partilha possível no patrimônio do saber real da humanidade limitada apenas por suas disposições naturais.”<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Constant, Benjamin; Parecer do Diretor da Escola Normal da Corte; RJ; 1883. Apud. Alves, Claudia Maria Costa; *Benjamin Constant e o Pedagogium: Memórias positivas em disputa*. In: Mignot, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana**. RJ: Quartet: FAPERJ, 2013. p. 66-67.

<sup>167</sup> Alves, Claudia; **Formação militar: aspectos da liderança de Benjamin Constant no âmbito do exército**; Porto Alegre; Revista de Educação; Vol. 10. 2010. p. 21.

<sup>168</sup> Constant, Benjamin; **A melhor garantia da ordem pública**; RJ; 1889. Pasta 349, catalogado na Série Escola Normal da Corte; Subsérie Produção intelectual de BC na Escola Norma; sob o código, BC Esc. Nor. 889.00.00, no Museu Casa de Benjamin Constant. p. 3

### 2.3.2. A questão do currículo e do método de ensino

Menos de sete meses após ter assumido a chefia do Ministério da Instrução Pública, o professor Benjamin Constant promulgou uma semana antes da comemoração de um ano da instauração da República no Brasil, sua maior reforma de ensino o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 cujo título era *Aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária na Capital Federal*.

A intenção do ordenamento era, segundo Sérgio Filho, servir como ponto de referência e modelo para outras iniciativas oficiais e particulares no campo da instrução e também procurar relegar “... para o recente passado imperial os problemas, identificados como ultrapassados, que assolavam tanto a sociedade brasileira na maior escala como a instrução pública na menor.”<sup>169</sup>

Além disso, de acordo com Filho, essa era sua reforma educacional mais esperada e aguardada, principalmente pelo corpo docente e discente do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II) em virtude da fama de professor militante que Benjamin Constant havia adquirido ao longo das últimas duas décadas. Esse sentimento pôde ser exemplificado por um pequeno manifesto, descoberto por Filho, que circulava entre os alunos daquele importante e famoso colégio secundarista carioca que dizia:

... em breve será decretada a nova reforma de instrução para onde convergem vossas vistas e que dê certo dará nova feição aos estudos, educando a mocidade brasileira, os continuadores futuros da grandiosa e soberba obra do futuro pátrio, segundo os moldes do século, conforme o caminhar da ciência.”<sup>170</sup>

O manifesto ressalta a capacidade da reforma e, conseqüentemente, do reformador em contribuir para a renovação do futuro da nação utilizando como meios o conhecimento científico. A

---

169Filho, Sérgio Paulo Aurnheimer; **Benjamin Constant entre o poder do saber e o saber da pena: Um intelectual e sua ação institucional no Governo Provisório Republicano**; Fortaleza; XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH; 2009. p. 5

170Filho, Sérgio Paulo Aurnheimer; Op. Cit. 2009. p. 4

instrução irá progredir, porque será feito agora o que não havia sido realizado anteriormente no tempo do Império - uma modernização da educação. Citando o decreto de novembro de 1890, seria feita por meio da adoção de uma “nova” escola, de um “novo” currículo e pela oficialização de um “novo” método de ensino. Sendo assim, nas próximas linhas, serão ressaltados esses três aspectos da legislação em relação à instrução primária.

O Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 estabelece, em seu primeiro artigo, que o exercício do ensino nos mais diferentes níveis: “É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições da moralidade, higiene e estatísticas definidas nesta lei.”<sup>171</sup> Além disso, o parágrafo primeiro permitia que “Para exercer o magistério particular bastará que o interessado prove que não sofreu condenação judicial por crime infame, e que não foi punido com demissão.”<sup>172</sup> Por fim, no quarto e último parágrafo, a lei afirma ser “Inteiramente livre e fica isenta de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou que fizerem suas vezes, for dado às crianças no seio da sua família.”<sup>173</sup>

Em linhas gerais, os elementos presentes nesse artigo são caudatários e defendem um ensino parcialmente livre, sem obrigatoriedade e sem privilégio de diplomas universitários para o exercício da profissão de professor, para que a família possa ter a liberdade de escolher o melhor para os seus filhos.

Assim foi, porque pesou para Benjamin Constant sua crença de que a República não podia, naquele momento, prescindir da ação governamental no campo da educação devido ao entendimento de que a mesma era capaz de modernizar o povo e ordenar a nação. Nesse sentido, a reforma objetiva dar organicidade às etapas do processo educativo estabelecendo a seriação do ensino que foi montada da seguinte maneira: escolas primárias de 1º grau e escolas primárias de 2º grau, sendo que nas do primeiro tipo seriam aceitos alunos de 7 a 13 anos de idade e nas outras ficariam estudantes de 13 até

---

171Brasil, Estados Unidos do; **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890: Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.** Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acessado em 02 de agosto de 2013.

172Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

173Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

15 anos. O artigo 2º era bastante claro, pois determinou que “Nenhum aluno será admitido à frequência das escolas do 2º grau sem exibir o certificado de estudos primários do grau precedente.”<sup>174</sup>

A fim de garantir o respeito à seriação, o Art. 6º estabelecia que passaria a existir dois certificados: um referente ao aluno concluinte das escolas de 1º grau e outro, às escolas de 2º grau. Sendo que, para uma criança se matricular em uma escola pública primária de 2º grau era necessário apresentar o certificado de conclusão da etapa escolar anterior.<sup>175</sup>

A ideia da seriação era combater a prática das aulas avulsas no âmbito das escolas particulares, e principalmente dentro das próprias escolas públicas da União, Estados e Municípios. A aula avulsa era aquela em que um único professor dava uma série de disciplinas para alunos que não tinham interesse em cumprir todo o currículo de uma dada instituição, pois os mesmos desejavam se “formar” apenas em determinadas áreas do conhecimento. De acordo com Camila Drazzi, isso levou muitos estudantes, em todo o território nacional, a receberem: “...certificados de exames que podiam ser prestados em diferentes épocas, o estudante possuía um atestado de que conhecia o conteúdo do estudo e estava apto a seguir para o curso superior, independentemente da idade e dos anos que passará se dedicando aos estudos.”<sup>176</sup>

Ainda, como opina Drazzi, esse tipo de aula gerava pesadas críticas de muitos professores e diretores que se sentiam desrespeitados e desprestigiados com o esvaziamento de suas aulas no dia a dia. Um exemplo era o diretor da Escola Nacional de Belas Artes, o escultor Rodolpho Bernadelli, que alegava ter recebido da antiga Escola Imperial de Belas Artes uma estrutura curricular marcada por aulas avulsas que tornaram aquela instituição:

...um descalabro, a desordem era a mais flagrante e a mais funesta (...) Não se havendo classificado os trabalhos numa serie evolutiva que fossem ao mesmo tempo a ordem e a

---

174Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

175Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

176Drazzi, Camila; **Pai e construtor da arte brasileira – A Academia de Belas Artes na reforma da instrução promovida por Benjamin Constant em 1890/1891**; Santa Maria; Revista Digital do LAV; ano IV; nº 10; março de 2013. p. 22.

facilidade, só o imprevisto dos diretores determinava aos alunos o seguimento do curso.<sup>177</sup>

A intenção era estabelecer uma seriação do ensino dando aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos de maneira sequencial e cumulativa. O conhecimento seria, então, ordenado, conforme os graus de dificuldade, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar. Programas desenvolvidos em forma de planos de curso a serem lecionados pelos professores durante todo o ano letivo. Desse modo, nessa forma de organização escolar, os discentes são agrupados em séries, no caso anuais, segundo o nível de domínio dos conteúdos escolares.

Nesse esquema, o sistema de avaliação é marcado pela verificação do rendimento escolar por meio de provas escritas e orais no decorrer de todo o ano letivo, momento em que os alunos devem comprovar as aprendizagens ministradas ao longo do ano. Os que não alcançarem êxito naquelas avaliações são retidos e devem repetir a série e estudar novamente todas as disciplinas, mesmo aquelas em que tenham obtido bom rendimento, ou seja, é uma avaliação quantitativa através do acúmulo de pontos bimestrais.

Esse sistema, na visão de Rodrigues, era, com frequência, defendido por professores que atuavam em escolas públicas por ser considerado algo que permitia um melhor acompanhamento do aluno e, também, por facilitar o controle sobre o corpo discente devido a necessidade de comprovar as aprendizagens por meio de testes e provas.<sup>178</sup>

Cabe um questionamento: Quais seriam as disciplinas curriculares estabelecidas pelo regulamento de novembro de 1890 para cada série das escolas primárias de primeiro ou de segundo grau? No caso das unidades escolares de primeiro grau estas teriam uma grade disciplinar marcada pelas seguintes matérias:

---

<sup>177</sup>Bernadelli, Rodolpho; *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. João Uchôa Cavalcanti – Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos*; maio de 1891. In. Drazzi, Camila; Op. Cit. 2013. p. 14-15.

<sup>178</sup>Rodrigues, N.; **Organização dos tempos e espaços na escola**; Belo Horizonte; Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais; 2001.

Art. 3º. Leitura e escrita; Ensino prático de língua portuguesa; Contar calcular: Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego primeiro dos processos espontâneos e depois dos processos sistemáticos; Sistema métrico procedido do estudo da geometria prática; Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; Lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; Instrução Moral e Cívica; Desenho; Elementos de Música; Ginástica e exercícios militares; Trabalhos Manuais (para meninos), Trabalhos de Agulha (para meninas) e Noções práticas de agronomia.<sup>179</sup>

No caso das escolas primárias de segundo grau, o currículo era, obviamente, diferenciado compreendendo as seguintes disciplinas:

Art. 4º. Caligrafia; Português; Elementos de língua francesa; Aritmética (estudo complementar); Álgebra elementar; Geometria e trigonometria; Geografia e história, particularmente do Brasil; Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis as indústrias, a agricultura e a higiene; Noções de direito pátrio e de economia política; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; Música. Ginástica e exercícios militares; Trabalhos manuais (para meninos) e Trabalhos de agulha (para meninas).

Parágrafo Único: A Instrução Moral e Cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores.<sup>180</sup>

O Decreto nº 981 estabelecia por determinação do, Parágrafo 2º do Art. 3º, que “Em todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de acordo com programas minuciosamente especificados.”<sup>181</sup> Esse método será melhor esmiuçado algumas linhas à frente. Nesse momento, o importante é considerar que o conteúdo escolar e o método de ensino fizeram parte de um enorme debate que envolviam a educação escolar primária e os meios de efetivá-la entre as camadas menos abastadas da população. Para Rosa de Fátima, a ideia de uma

---

179Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

180Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

181Brasil, Estados Unidos do; Decreto nº 981 de 08/11/1890; Op. Cit. Acessado em 08 de agosto de 2013.

escola com novos formatos foi um

...fenômeno de âmbito mundial alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos civilizados da época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: método de ensino, a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, o mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, a arquitetura, a formação dos professores e a disciplina escolar.<sup>182</sup>

Tudo divulgado de maneiras variadas tais como: as exposições universais, os congressos de instrução, as conferências e palestras de professores, os relatórios oficiais de ministros e inspetores, as leis e regulamentos, os livros, os artigos, os jornais, as revistas especializadas ou correntes.

Assim, as duas grades curriculares da reforma de Benjamin Constant e seu método de ensino estão inseridas em um processo de renovação dos programas curriculares da escola primária que, em nível planetário, data do começo da segunda metade do século XIX, mas que, no Brasil, iniciou-se na década de 1870 com um objetivo que era, em linhas gerais, a modernização do país e a moralização do povo.

Modernizar o currículo, no Brasil, era construir uma grade curricular que substituísse um tipo de ensino visto como verbalista, repetitivo, abstrato e enraizado na memória por um modelo integral, compreendido como um ensino que mescla a educação física, científica e moral em conexão com as necessidades nacionais. Era, em suma, brevar a difusão de uma cultura humanística ou clássico-literária por outra moderna e científica.

De acordo com Rosa de Fátima, para pensadores educacionais como Rui Barbosa, Benjamin Constant e Caetano de Campos corpo e espírito eram inseparáveis, portanto, o lógico era incorporar

---

<sup>182</sup>Souza, Rosa de Fátima; **Inovação educacional no século XX: A construção do currículo da escola primária no Brasil**; SP; Caderno Cedes; ano XX; N° 51; novembro de 2000. p. 11

associativamente ao currículo escolar disciplinas que atuavam no campo das leis da natureza e da moral, aqui laica e nacionalizada.<sup>183</sup> Sujeitos que, segundo a autora, eram ávidos leitores de Herbert Spencer que afirmava por meio do livro *A Educação Intelectual, Moral e Física* (1863):

...quais são os conhecimentos de maior valor? – há uma resposta uniforme – a Ciência. É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na Ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência, e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência.<sup>184</sup>

Dessa maneira, para Spencer, a ciência era o conhecimento que melhor revelava o sentido do progresso em uma sociedade que pretende ser civilizada. Logo, o estudo das ciências era visto como essencial para a formação de um cidadão moderno, visto que o ajuda a ter uma vida mais ética, a conservar sua saúde e a prepara-lo para as novas exigências da indústria. Por isso, passam a ser bastante comum em Municípios, Estados e na União debates e reformas que terminam por introduzir novas disciplinas nos programas de ensino como física, química, história natural, desenho, ginástica, economia prática, geografia do Brasil e história nacional.

O objetivo maior de reformas como a Benjamin Constant era superar a escola imperial de primeiras letras por uma outra: a escola primária seriada republicana que iria muito além do ler, escrever e contar, pois escolarizava outros saberes sociais como a música, o canto, a educação moral

---

183Souza, Rosa de Fátima; Op. Cit. 2000. p. 14

184Spencer, Herbert; *A educação intelectual, moral e física* (1863). Apud: Souza, Rosa de Fátima; Op. Cit. 2000. p. 20

e cívica, os trabalhos manuais, a higiene, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura, etc. Conforme expõe Chervel, a renovação pedagógica do final do século XIX não restringe a modernidade a um currículo puramente científico, pois na forma de “rudimentos” ou “noções” incorpora, na escola primária, disciplinas (como as citadas anteriormente) cujo propósito era ampliar a cultura geral do povo.<sup>185</sup>

Os desafios gerados por esse modelo curricular eram tantos que exigia uma formação diferenciada para o professor, já elaborada através dos Decretos nº 407 (Escola Normal) e Decreto nº 667 (Pedagogium), e também com o uso de novos espaços didáticos como museus escolares e de novos métodos de ensino. Ao longo do século XIX, os legisladores e professores brasileiros discutiram e adotaram diferentes métodos de ensino em seus estabelecimentos escolares como o método individual, mútuo, simultâneo e intuitivo chegando os mesmos a conviverem conflituosamente dentro da mesma escola e, às vezes, em uma dada sala de aula.

O método individual era aquele em que o professor ministra qualquer matéria atendendo os alunos individualmente por alguns minutos enquanto os demais discentes da turma esperam sua vez de serem atendidos. Um outro método era o simultâneo que visava atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento cabendo a cada professor atender a três classes ao mesmo tempo. Criado por São João Batista de La Salle, tinha como meta a diminuição dos custos por parte dos governos. Para Elbenezer Meneses e Thais Santos, o grande problema desses dois tipos de métodos era que deixava os alunos ociosos por muitas horas e, por isso, foi sendo, aos poucos, substituído pelo método mútuo.<sup>186</sup>

O método mútuo ou lancasteriano foi criado na Inglaterra no final do século XVIII por Andrew Bell e Joseph Lancaster com a seguinte prática de ensino: um grupo de meninos mais “amadurecidos” ou “inteligentes” era dividido em pequenos grupos em um dado espaço, recebendo a lição através do

---

185Chervel, André; **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**; Porto Alegre; Revista Teoria e Educação; vol. 2; 1990.

186Meneses, Elbenezer Takuno de & Santos, Thais Helena dos; **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**; SP; Midiamix Editora; 2002.

rapaz que melhor havia compreendido o conteúdo ensinado anteriormente pelo professor, assim um mestre poderia instruir dezenas de novos tutores que educariam outras centenas de crianças.<sup>187</sup>

No decorrer do século XIX, esse tipo de método foi mais utilizado no Brasil e foi aqui implantado oficialmente após um pedido do Imperador D. Pedro I, em 3 de maio de 1823, à Assembleia Geral Constituinte. O Imperador preocupado com a falta de recursos financeiros para a difusão da instrução entre seus súditos, afirmou que: “Conhecendo a vantagem do ensino mútuo fiz abrir uma escola pelo método lancasteriano.”<sup>188</sup> A escola criada pelo Imperador, segundo Castanha, foi fundada na Corte em 1º de março de 1823 com o apoio do Ministério da Guerra e o seu objetivo mor era que os alunos daquele estabelecimento de ensino fossem “... suficientemente habilitados para se empregarem como professores de um tão proficuo método (...) para que sejam reenviados as suas respectivas províncias para criar o trabalho de ensino.”<sup>189</sup>

O encantamento do Imperador D. Pedro I levou o governo a enviar uma série de avisos ministeriais aos presidentes das províncias. Isso ocasionou na abertura de unidades escolares de método lancasteriano em São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro. Um dos avisos ocorreu em 22 de agosto de 1825 e determinava

O Imperador, reconhecendo a grande utilidade que resulta aos seus fiéis súditos do estabelecimento de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano, que achando-se geralmente admitidas em todas as nações civilizadas, tem a experiência mostrando serem muito próprias para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos.<sup>190</sup>

Citando Mário Manacorda, o método tinha por objetivo “... diminuir as despesas da instrução, abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno”<sup>191</sup>, ou seja, a proposta visava a

---

187Eby, Frederick; **História da educação moderna: século XVI ao século XX**; Porto Alegre; Globo; 1978. p. 325.

188Castanha, André Paulo; **A introdução do método lancasteriano no Brasil: História e historiografia**; Caxias do Sul; IX ANPED Sul; agosto de 2012. p. 4

189Castanha, André Paulo; Op. Cit. 2012. p. 4

190Castanha, André Paulo; Op. Cit. 2012. p. 5

191Manacorda, Mário A.; **História da educação: Da Antiguidade aos nossos dias**; SP; Cortez; 2004. p. 257-258.

popularização da instrução entre as classes menos abastadas. O sucesso relativo em terras inglesas levou o mesmo a ser exportado para a França, Portugal, Suíça, Alemanha, Itália, Estados Unidos, México, Argentina, Chile e Brasil.

É preciso observar que o método mútuo nunca foi uma unanimidade no Brasil e na Europa apesar de, segundo Castanha, ter sido o mais utilizado por muitos países, notadamente na primeira metade do século XIX. No Brasil, esse método sofria críticas desde meados da década de 1830, devido a uma série de fatores estruturais como a falta de profissionais capacitados nas práticas pedagógicas que o modelo exigia e a ausência de um espaço escolar (edifícios), e também utensílios (livros, apostilas e carteiras individuais) levando-o a obter resultados inexpressivos na opinião de seus críticos.<sup>192</sup>

No decorrer da década de 1870, começou a ser oficialmente substituído em muitas escolas pelo método intuitivo. Esse método foi apresentado como uma das grandes novidades pedagógicas do final do século XIX, representando junto com a formação de professores e alterações curriculares o eixo central de quase todas as reformas educacionais na Europa e nas Américas, voltadas para a modernização da escola primária.

Conforme expõe Heloísa Villela, a primeira menção a tal método foi feita na Exposição Internacional de Londres de 1851. Porém, foi somente após dois famosos professores franceses terem divulgado aquele método de ensino que os debates se alastraram por vários países da Europa, América do Norte e América Latina. Aqui referimos a uma série de conferências proferidas por Marie Pope-Carpentier<sup>193</sup>, em 1867, na Sorbonne, transformada posteriormente no livro *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile das l'enseignement primaire* (1871) e aos trabalhos de

---

192Castanha, André Paulo; Op. Cit. 2012. p. 7-9.

193Marie Pape- Carpentier (1815-1878) ficou órfã de pai antes de completar 1 ano de vida e viveu miseravelmente até sua mãe, Joséphine, confiar a menina à avó que a encaminhou a uma escola. Em 1833, aos 18 anos de idade, criou uma sociedade filantrópica e literária na cidade de La Flèche onde funda uma *sala de asilo* ou escola da primeira infância com o intuito de cuidar, gratuitamente, de crianças entre 2 anos e meio e 6 anos. Em 1845, escreve a obra *Conseils sur la direction des salles d'asile* que recebe o prêmio de melhor livro daquele ano pela Academia Francesa. A partir dessa data passa a dividir a função de diretora escolar com a de palestrante sobre assuntos educacionais onde defende a abertura de escolas infantis públicas – os jardins de infância e a organização, na França, de um sistema nacional de ensino laico, gratuito e obrigatório. Fonte: [www.silapedagogie.fr](http://www.silapedagogie.fr)

Ferdinand Buisson<sup>194</sup> como, por exemplo, o relatório intitulado *Rapport sur l' Exposition de Vienne* (1875).<sup>195</sup>

A defesa do método intuitivo por Pope-Carpentier e Buisson encontrou muito respaldo entre professores e políticos brasileiros. Segundo Maria Helena Bastos, foi inspirado na leitura das conferências da professora francesa que Benjamin Constant criou a *Caixa de Lições de Coisas*<sup>196</sup> como um aparelho pedagógico na cadeira de Gramática e Língua Portuguesa na formação de professores realizada pela Escola Normal da Corte, no início da década de 1880; e, por fim, também foi introduzida no Museu Escolar do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo pelo seu, então, diretor, o ex-ministro Carlos Leôncio de Carvalho, no final dos anos de 1880.<sup>197</sup>

No entanto, informa Schelbauer, foi o professor Joaquim José Menezes Vieira<sup>198</sup>, o maior propagandista das tese de Pope-Carpentier, juntamente com sua esposa, Carlota de Menezes Vieira, que traduz alguns dos escritos da autora, inclusive o ciclo de palestras proferidos na Sorbonne. Marido e esposa irão divulgar obras da professora francesa como *Noções de Gramática* acompanhadas de exercícios, leituras e ditados (1875) que tem o seguinte prefácio assinado pelo casal Menezes Vieira:

---

194Ferdinand Édouard Buisson (1841-1932) era formado em filosofia pela Universidade de Paris e atuou inicialmente como professor na Suíça, onde se exilou para fugir de perseguições de partidários do imperador Napoleão III. Depois atuou como administrador educacional na França da III República nos cargos de Secretário de Estatística da Educação Básica, Delegado do Ministério da Instrução Pública francês nas Exposições Universais de Viena (1873) e Filadélfia (1876) e, por fim, Inspetor Geral do Ensino Primário da França por quase duas décadas. Buisson é o autor de extensos e danosos relatórios (Rapports) onde defendia uma educação leiga, laica, gratuita, obrigatória e com novas perspectivas metodológicas. Nos últimos vinte anos de vida se dedicou a luta pelo sufrágio universal na Europa e aos estabelecimentos de tratados de paz entre diversos países daquele continente. Recebeu em 1927 o prêmio nobel da paz e doou todo o dinheiro da premiação ao Partido Radical Socialista da França. Fonte: <http://nobelprize.org>

195Vilela, Heloisa; **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**; SP; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; 2002.

196A *Caixa de Lições de Coisas* está dividida em três compartimentos principais, subdivididos cada um em grande número de pequenos espaços, onde estão classificadas metodicamente as amostras de diferentes materiais que o homem emprega para a satisfação de suas necessidades, em estado bruto e transformado: alimentação, vestuário, habitação, metais. É como uma biblioteca de coisas, um instrumento precioso para as lições sobre a origem, a história e a fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana. Ver: Arce, Alessandra; **Fredrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância**; Petrópolis; Vozes; 2002.

197Schelbauer, Analete Regina; *O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX*. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena C; **História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II – Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed., 2006, p. 132-149.

198Menezes Vieira é aquele que em 1890 será escolhido pelo Ministro Benjamin Constant como o primeiro diretor do Pedagogium.

Este livrinho não é um novo instrumento de tortura para o ensino da disciplina que, no dizer de Mme. Pape-Carpantier tem feito derramar muita tinta e muitas lágrimas. Outro é seu objetivo. Adotando escrupulosamente os processos maternos para a transmissão da língua na quadra infantil, desperta, sustenta e desenvolve a atividade do educando para que chegue dos exemplos às regras e definições gramaticais, fazendo ao mesmo tempo o que poderemos chamar a auto-educação intelectual. A forma é pouco vulgar, entre nós, porém é a única que em todos os países cultos permite a entrada da gramática na escola primária. Ali, a gramática só é admissível cumprido o que promete ensinar a falar e a escrever a língua materna.”<sup>199</sup>

O método intuitivo tem paternidade incerta, para Anaete Schelbauer a sua origem se vincula a pensadores como Locke, Condilac, Rousseau, Basebow, Diesterweg, e, principalmente, Froebel e Pestalozzi. Nesse método, o professor deve ensinar as crianças por meio do estímulo ao sentido da observação colocando o seu aluno na presença de coisas (minerais, plantas, desenhos, etc.) fazendo-os ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear e conhecer. Por isso, é conhecido como método da lição de coisas.<sup>200</sup>

De acordo com seus partidários, o método só funcionaria se o profissional de educação entendesse que era preciso trabalhar na lógica de que existem três espécies de intuição ou, mais exatamente, três domínios nos quais a intuição se exerce a intuição sensível, que é feita pelos sentidos; a intuição mental, propriamente dita, que se exerce pelo julgamento sem intermediação dos fenômenos sensíveis e nem de demonstração em regra e, enfim, a intuição moral, destinada ao coração e à consciência.

A proposta da Reforma Benjamin Constant era colocar a “lição das coisas” na prática pedagógica de todas as disciplinas curriculares devendo o professor ensinar sua matéria através daquele método de ensino. Diferentemente dos decretos leis do governos do Império como, por

---

199Bastos, Maria Helena Câmara; **Educação infantil e ensino intuitivo: A contribuição de Marie Pope-Carpantier**; SP: Revista Conjectura; Vol. 15; nº 3; setembro/dezembro de 2010. p. 16

200Schelbauer, Anaete Regina; **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**; SP; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo.2003.

exemplo, os elaborados por Leôncio de Carvalho, em 1879, que havia pensado a lição de coisas como um exercício à parte, tendo hora reservada no programa curricular.

O fato é que a proposta do decreto de novembro de 1890 era levar o método intuitivo para o estudo da escrita, da leitura, da gramática, da história, da geografia, da física, da química etc., fazendo com que o mesmo não tenha horário para começar e terminar e/ou que não se restrinja a uma série de questões se configurando em uma prática diária e interdisciplinar materializada em uma visita a um museu, uma indústria, um quartel, uma biblioteca, uma obra pública, uma faculdade, etc.

A intenção era de que o método intuitivo deveria ser utilizado em todos os momentos da prática escolar. O Ministério da Instrução Pública, por meio do Decreto nº 981 de novembro de 1890, estaria dando a nação a “grande republicanização”, visto que, por meio do Decreto nº 981 de novembro de 1890, estaria dando a nação, visto que, adotar tal método significa, para os homens e mulheres daquele contexto histórico, afirmar que o trabalho do professor não se limita mais ao ensino do ler, escrever e contar, mas sim à formação do caráter, da inteligência e do coração.

Desse modo, o decreto republicano representava, conforme explicita Analete Schelbauer, a vitória de uma visão de educação capitaneada por Rui Barbosa e Benjamin Constant, pelo menos desde meados da primeira metade da última década monárquica sobre outros sujeitos como, por exemplo, Leôncio de Carvalho que, na Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro (1883), no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro (1884) e como diretor do Museu Escolar do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1885) insistia na defesa do método intuitivo ou na lição das coisas como uma matéria autônoma.<sup>201</sup>

Postura criticada veementemente por Rui Barbosa, na condição de Presidente da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados do Império, desde 1883, quando, através dos seus *Pareceres*, afirmou: “Cumpre renovar o método [intuitivo] orgânica, substancialmente, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpre criar o método (...) como ponto de partida de

---

201Schelbauer, Analete Regina; *O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX*. In: Op. Cit. 2006, p. 139.

todo o ensino.”<sup>202</sup> Pode-se dizer que foi esse embate que levou os mais diferentes defensores das reformas Benjamin Constant como, por exemplo, Rui Barbosa (Ministro da Fazenda), Joaquim José Menezes Vieira (Diretor do Pedagogium), João Uchôa Cavalcanti (Ministro da Instrução Pública) e Rodolpho Bernadelli (Diretor da Escola Nacional de Belas Artes) a apresentarem, anos após a morte de Constant, a proposta metodológica do Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 como uma novidade, sem ter em conta a sua historicidade.

Por fim, deve-se ressaltar que todo esse conjunto de decretos foram aos poucos sendo alterados ou atualizados por uma série de pequenos regulamentos no decorrer das décadas de 1890 e 1900, dos quais a maior alteração foi, sem dúvida, o deslocamento do Pedagogium da esfera da União para o Distrito Federal, por ordem da Mesa Diretora do Congresso Nacional em fevereiro de 1897 evidenciando um aspecto da República pós Constituição de 24 de fevereiro de 1891, o caráter federativo da educação primária, secundária e normal.

Mudança que pode ser claramente exemplificada na transformação que sofreu o periódico do Pedagogium de *Revista Pedagógica* para *Educação e Ensino: Revista Pedagógica da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal*. Acerca desse assunto, José Gondra mostra como os editores da revista, em julho de 1897, manifestaram-se sobre a mudança de status e de público-alvo do periódico. Disse os editores:

Semelhante fato, como era natural, trouxe uma profunda alteração à vista deste instituto. Foi preciso modifica-lo de acordo com o regime municipal dando-se-lhe uma feição mais prática, de alcance mais imediato e mais intimamente ligada aos institutos de Instrução Pública a cargo do Distrito Federal. Foi mister um novo regulamento e novos serviços foram criados. Com isto, suspendeu-se, por algum tempo, o funcionamento regular deste instituto, inclusive o serviço da Revista Pedagógica, cujo último número foi publicado em janeiro do corrente ano. Só agora nos é dado restabelecer esta publicação. Apresentando-a de novo, trazemo-la também profundamente modificada. Cumpria que assim fosse. Precisamos cingi-la imediatamente aos interesses dos serviços de instrução pública deste Distrito. Dedicando-se principalmente ao ensino primário,

---

202Barbosa, Rui; Op. Cit. 1947. p. 61-62.

profissional e popular, procuramos dar-lhe um cunho eminentemente prático. A Revista será, tanto quanto possível, um guia e um auxiliar dos professores, a quem os poderes municipais desejam fornecer todos os elementos e auxílio para o perfeito desempenho de sua missão.

Compreendendo que a escola, principalmente a escola primária, deve ser essencialmente nacional, esforçar-nos-emos sempre para que a Revista, acompanhando o progresso geral da Pedagogia, seja um dos centros, um dos fatores de adaptação desse progresso.

Outro empenho mantemos: é o de fazê-la de forma e em tom perfeitamente acessível a todos, de modo que os leigos e estranhos à técnica do ensino possam compreendê-la e dela retirar as instruções que desejarem. O nosso lema, pois, será: Escola Nacional, Prática e Popular.<sup>203</sup>

O editorial apesar de reafirmar o paradigma de que a escola é um problema nacional é eminentemente marcado por um tom melancólico, já que lamenta a desnacionalização da Instituição (Pedagogium) e de seu veículo de divulgação (Revista Pedagógica), pois representava a perda de um dos sentidos centrais das reformas Benjamin Constant o caráter referencial daqueles decretos, isto é, a intenção de servir como ponto de modelo para outras iniciativas oficiais ou particulares no campo da instrução. É o fim de um ciclo que buscava federalizar o debate acerca sobre a educação primária, secundária e normal.

Todavia, deve-se marcar que aquela instituição educacional, sua revista e a própria existência, mesmo que curta, do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e de seu primeiro gestor, Benjamin Constant, não foi esdrúxula e relegada a segundo plano na estrutura administrativa federal. Houve, efetivamente, uma tentativa de intervenção por parte de um Ministro do Governo Provisório na área educacional através da realização de reformas no âmbito da educação primária, secundária, normal e superior, e também criando uma instituição (Pedagogium) cuja finalidade era funcionar como um referência para os demais entes federados.

---

203Gondra, José Gonçalves; **O Veículo de circulação pedagógica oficial da República: a Revista Pedagógica**; Brasília; Revista de Estudos Pedagógicos; vol. 78; nº 188/189/190; janeiro/dezembro de 1997. p. 389

Porém, nem tudo se desmanchou, visto que a reforma deu início a uma “política educacional”, um longo e conflituoso processo de escolarização de saberes oriundos de fontes diversas, a construção de uma escola e de um currículo mais plural e científico, já que as *lições de coisas* possibilitaram e, de certa forma, potencializaram a tradução do conhecimento científico em *noções elementares* para o uso nas escolas primárias. Em detrimento de uma escola, colonial, fundamentada no ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã.

## CAPÍTULO 3

### **A REFORMA NILO PEÇANHA (1909)**

...o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios para vencer as dificuldades sempre crescente da luta pela existência, que para isto se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade escola do vício e do crime, que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação.<sup>204</sup>

Afonso Pena.

---

<sup>204</sup> Discurso de posse de Afonso Pena em 15 de novembro de 1906 escrito pelo Vice Presidente Nilo Procópio Peçanha. In. Fonseca, Celso Suckow; **História do ensino industrial no Brasil**; RJ; Tipografia da Escola Técnica Nacional; Vol.2; 1961. p. 177.

### 3.1. Constituição de 1891: O lugar da educação

Em 21 de dezembro de 1889, o Governo Provisório por meio do Decreto nº 78-B conclama o país a um processo eleitoral no intuito de eleger senadores e deputados constituintes no dia 15 de setembro de 1890. O mesmo estabeleceu que a apuração deveria ser rápida, pois uma Constituinte deveria começar suas atividades em 15 de novembro de 1890, exatamente um ano após a Proclamação da República.<sup>205</sup>

Com o objetivo de influenciar os debates sobre a nova constituição o Governo Provisório, informa Carlos Roberto Jamil Cury, decidiu criar a Comissão dos Cinco, um grupo com a missão de escrever um projeto constitucional. A comissão era formada por Américo Brasiliense, Antônio Luiz dos Santos Werneck, José Magalhães Castro, Saldanha Marinho e Rangel Pestana (esses dois últimos signatários do Manifesto Republicano de 1870) e iniciou seus trabalhos em janeiro de 1890 na cidade de Petrópolis, localizada na região serrana do Estado do Rio.<sup>206</sup>

A “Comissão dos Cinco”, sob a influência de Rui Barbosa, Campos Sales e Benjamin Constant, elabora o Decreto nº 914-A de 23 de outubro de 1890 como o sugestivo título de *A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, submetida pelo Governo Provisório ao Congresso Constituinte* e imediatamente mandou imprimir cópias com o objetivo de encaminhá-las para os congressistas recém-eleitos para que estes montassem uma carta magna. Essa nítida interferência do Governo Provisório, de acordo com Cury, nos trabalhos do Congresso Constituinte advinha da crença que os componentes daquele governo tinham acerca da origem revolucionária do seu poder.

Sem receber resistência ao golpe militar que proclamou a República, o apoio inicial da população como um todo fazia dos membros do Governo Provisório governante cujo poder advinha do próprio fato da revolução e, portanto, a soberania revolucionária era um fato em si mesmo.<sup>207</sup>

<sup>205</sup> Freire, Felisberto; **História Constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil**; RJ; Tipografia Aldina; 1895. p. 40-50.

<sup>206</sup> Cury, Carlos Roberto Jamil; **Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**; Belo Horizonte; DP&A editora; 2001. p. 56

<sup>207</sup> Cury, Carlos R. J. Op. Cit. 2001. p. 74

No tocante à questão educacional, o decreto de outubro de 1890, segundo Freire, por unanimidade de seus componentes, decidiu manter a tradição imperial, isto é, seria de competência dos Estados e Municípios a divulgação e a administração jurídica das redes de ensino primário e secundário em seus territórios. Já a União teria o controle jurídico das instituições de nível superior e dos demais níveis de ensino no Distrito Federal.<sup>208</sup> Assim estabelecia os seguintes artigos:

Art. 34º- Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º- Animar, no país, o desenvolvimento da educação pública, a agricultura, a indústria e a imigração.

2º- Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

3º- Prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal.

Art. 62º- Cada Estado reger-se-á pela Constituição e pelas leis que adotar, contanto que se organizem sob a forma republicana, não contrariem os princípios constitucionais da União, respeitem os direitos que esta Constituição assegura, e observem as seguintes regras:

5º- O ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário.

Art.72º- A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos seguintes termos:

6º- Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.<sup>209</sup>

O Decreto nº 914-A será o documento sobre o qual os congressistas empossados em 15 de novembro de 1890 e reunidos após essa data no Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, debruçaram-se para escrever a primeira Constituição Republicana.<sup>210</sup> O recém-eleito presidente do Congresso Constituinte, o senador paulista, Prudente de Moraes instaurou, em 22 de novembro de

---

<sup>208</sup> Freire, Felisberto; Op. Cit.; 1895. p. 55-60.

<sup>209</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 914-A de 23 de outubro de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 10 de outubro de 2014.

<sup>210</sup> Eram 63 senadores e 205 deputados dispostos da seguinte maneira: Amazonas (02), Pará (07), Maranhão (07), Piauí (04), Ceará (10), Rio Grande do Norte (04), Paraíba (05), Pernambuco (17), Alagoas (06), Sergipe (04), Bahia (22), Espírito Santo (02), Rio de Janeiro (17), São Paulo (22), Paraná (04), Santa Catarina (04), Rio Grande do Sul (16), Minas Gerais (37), Goiás (03), Mato Grosso (02) e Distrito Federal (10).

1890, a “Comissão dos Vinte e Um” com o objetivo de realizar um parecer sobre a validade e/ou legalidade do dito decreto. Após dezenove dias de trabalho, a “Comissão dos Vinte e Um” informava, por meio de seu líder, o congressista mineiro, João Pinheiro, que tinha aceitado a legalidade e a validade do conteúdo determinado pelo Decreto nº 914-A de 23 de outubro de 1890.<sup>211</sup>

Os artigos e parágrafos referentes à questão jurídica e administrativa da educação não são citados no decorrer do relatório final da “Comissão dos Vinte e Um”, fazendo-nos crer que era um ponto consensual entre ela e a outra, a “Comissão dos Cinco”. No decorrer do Congresso Constituinte entre discussões, emendas, vetos e representações a Constituição Federal da República dos Estados Unidos do Brasil foi aprovada em 24 de fevereiro de 1891, após 58 dias de trabalhos da parte dos deputados e senadores constituintes.

A votação encerrou as discussões sobre os artigos 34º, 62º e 72º que passariam a ter novas redações na Constituição de 24 de fevereiro de 1891. A redação final do artigo 34º (virou o número 35º) ficou da seguinte maneira no texto constitucional:

Art. 35º- Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

2º- Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

3º- Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados

4º- Prover a instrução secundária no Distrito Federal.<sup>212</sup>

---

<sup>211</sup> A Comissão era formada pelos seguintes deputados e senadores: Francisco Machado (AM), Lauro Sodré (PA), Casimiro Júnior (MA), Teodoro Pacheco (RN), Joaquim Oliveira Catunda (CE), Amaro Cavalcanti (RN), João Neiva (PB), José Higyno (PE), Sabino Besouro (AL), Oliveira Valadão (SE), Vírgilio Danásio (BA), Gil Goulart (ES), Bernadino de Campos (SP), Lauro Miller (SC), Julio de Castilhos (RS), João Batista Lapér (RJ), Ubaldino de Amaral (PR), João Pinheiro (MG), Lopes Trovão (DF), Leopoldo Bulhões (GO) e Aguilino do Amaral (MT). In. Freire, Felisberto; Op. Cit.; 1895. p. 56-60.

<sup>212</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Constituição Federal de 1891**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 19 de novembro de 2013

A palavra *animar* foi mantida em contra ponto ao uso de *auxiliar*, como desejava Lopes Trovão, porque aquela não daria ao artigo o sentido de regular ou intrometer, o que feriria os princípios federativos agasalhados pela Constituição de 1891. Mas, caso o Governo Federal viesse a manifestar o interesse em “animar no país” o desenvolvimento “das letras, artes e ciências”, em parceria com os Estados e Municípios, nada o impediria de fazer, tanto que o Pedagogium continuou funcionando, incentivando ou animando os mais diferentes tipos de ensino, sob os auspícios do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores até o ano de 1896, quando passou para o controle do governo do Distrito Federal.

O artigo 62º (virou o número 63º) e o artigo 72º ficaram escritos nos seguintes termos na carta magna de 24 de fevereiro de 1891:

Art.63º- Cada Estado reger-se-á pela Constituição e pelas leis que adotar, respeitados os princípios constitucionais da União.

Art. 72º-A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes a liberdade, a segurança individual e a propriedade nos seguintes termos:

6º- Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.<sup>213</sup>

O 63º artigo teve todos os seus parágrafos cortados para não cair em contradição com o 35º artigo que havia estipulado que caberia a cada Estado a prerrogativa de adotar ou não a gratuidade e a obrigatoriedade da escola primária. A esse respeito Felisberto Freire ao analisar a instrução pública nos Estados e Municípios afirma que o princípio da gratuidade, no nível do primário, foi garantido por todas as constituições estaduais dos vinte e um estados brasileiros da época. Já a obrigatoriedade daquele nível de estudo foi assegurada apenas pelas Assembleias Legislativas de São Paulo, Mato Grosso, Santa Catarina e Minas Gerais.<sup>214</sup>

---

<sup>213</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Constituição Federal de 1891**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 19 de novembro de 2013.

<sup>214</sup> Freire, Felisberto; **As Constituições dos Estados e a Constituição Federal**; RJ; Garnier; 1898.

A obrigatoriedade só foi garantida por quatro governos estaduais porque nos demais estados, tanto o Poder Executivo como o Poder Legislativo, entendiam que a obrigatoriedade combinada com a gratuidade suporia uma oferta universal e, também, a obrigação de fornecer material didático às famílias mais necessitadas. Algo, segundo Freire, impossível de ser realizado, porque a maioria dos cofres públicos estaduais estava, naquele momento, deficitário desde meados da década de 1870 quando os repasses vindos do governo imperial haviam diminuído substancialmente devido ao compromisso do Império em pagar a dívida acumulada com a Guerra do Paraguai.<sup>215</sup>

No entanto, é possível arrolar outro fator. Muitos congressistas da época acreditavam que a busca pela instrução deveria ser uma decisão individual não devendo o Estado forçar os seus habitantes a uma escolha – no caso de matricular-se em uma escola para aprender a ler, escrever e contar. Além disso, a ausência de obrigatoriedade poderia servir de estímulo a todos aqueles interessados em estudar já que, segundo o deputado cearense Barbosa Lima: “... a concessão do direito eleitoral ao analfabeto tirar-lhe-ia poderoso incentivo para sair do seu estado de ignorância.”<sup>216</sup>

Essa era, certamente, uma visão liberal excludente da relação Povo-Estado que expressa os paradoxos da recém proclamada República. Um regime que ao mesmo tempo em que garante a liberdade de culto e a laicização do ensino oficial criou um sistema político de baixa participação. Com efeito, concordamos com Maria Efigênia Resende que afirmou que tal visão liberal fez emergir uma república mais preocupada com a manutenção da ordem do que em fazer valer a soberania popular, pois o destino da nação seria tarefa reservada as elites<sup>217</sup>.

Nesse aspecto, claro feito água limpa, é o discurso de um outro deputado cearense, Justiniano de Serpa. Diz sua excelência: “No Brasil, como em toda parte, qualquer que seja o sistema preferido, quem governa não é a maioria da nação, é a classe superior da sociedade, é uma porção mais adiantada e, conseqüentemente, mais forte da comunhão nacional.”<sup>218</sup>

---

215Freire, Felisberto; Op. Cit. 1898. p. 210.

216Brasil, República dos Estados Unidos; **Anais do Congresso Nacional**; RJ; Imprensa Nacional; Vol. 2; 1891. p. 285.

217Resende, Maria Efigênia Lage de; *O processo político na Primeira república e o liberalismo oligárquico*; In. Ferreira, Jorge & Delgado, Lucilia de Almeida Neves; **O Brasil Republicano: O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 30**; RJ; Civilização Brasileira; 2013. p. 104.

218Brasil República dos Estados Unidos do; **Anais...**; Vol. 1; 1891. p. 457.

### 3.2. A educação federalizada

O artigo 10º da Constituição de 24 de fevereiro de 1891 determinava: “A nação brasileira adota como forma de governo, sob regime representativo, a República Federativa proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpétua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil.”<sup>219</sup> Desse modo, homologava-se a passagem de um Estado Imperial, unitário e centralizador para um Estado Federado, descentralizado e sobretudo republicano. O federalismo político-administrativo foi a grande inovação do texto constitucional de 1891 que dotou os Estados de vastos poderes legais. O artigo 63º, por exemplo, permitia aos governos estaduais cobrarem impostos, contraírem empréstimos no exterior, elaborarem suas próprias legislações eleitorais e nomearem livremente membros do judiciário local.

Era uma concessão de poder político e econômico aos ocupantes dos poderes executivos estaduais muito maior do que aquele existente no tempo do Império, visto que durante a vigência da Constituição de 24 março de 1824 e do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, as Províncias tinham o ocupante do seu Poder Executivo nomeado pelo Chefe de Gabinete após a aprovação do Conselho de Estado e do Poder Moderador (Imperador) e o mesmo só podia ser retirado do cargo pelo Governo Geral e nunca pela Assembleia Provincial (Poder Legislativo).<sup>220</sup>

No concernente à educação, o sistema republicano federativo brasileiro estabeleceu que era de *competência privativa* do Governo Federal legislar sobre o ensino secundário e superior, e dos governos estaduais o ensino primário. Todavia, o ordenamento jurídico nacional *nunca impediu* que qualquer instância de governo da República construísse suas próprias redes educacionais com escolas que, eventualmente, ofertassem ensino primário, secundário, profissionalizante e até mesmo o superior. A constituição de 1891 permitia a existência de uma *competência concorrente* entre a União,

---

<sup>219</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Constituição Federal de 1891**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 11 de setembro de 2014.

<sup>220</sup> Trindade, Sérgio Luiz Bezerra; **Constituição de 1891: As limitações da cidadania na República Velha**; Revista da FARN; nº 1-2; vol. 3; junho de 2004. p. 177

os Estados e os Municípios quanto à abertura de escolas, mas não quanto a legislar sobre as políticas educacionais correspondentes a cada nível de ensino. Logo, todos os governos estaduais tinham a *possibilidade de abrir e gerenciar*, se quisessem, escolas secundárias e superiores, mas *nunca legislar* sobre tais segmentos ou níveis educacionais.

No ensino primário, o resultado foi o surgimento de uma política educacional descentralizada ou estadualizada, tanto que desde os primórdios da República, nos Estados e no Distrito Federal, havia um órgão público chamado, na maior parte dos entes federados, de Inspeção Geral de Instrução Pública, em geral, subordinada à Secretaria de Estado do Interior. As inspetorias, entretanto, tinham uma tarefa mais burocrática do que pedagógica existindo, na prática, para aprovar transferência de professores e validar punições, por exemplo. A tarefa de desenvolver, aplicar ou suprimir políticas pedagógicas cabia à Assembleia Legislativa e ao Secretário do Interior.<sup>221</sup>

### 3.2.1 A atuação dos Estados: O surgimento dos Grupos Escolares

O texto constitucional de fevereiro de 1891 ao assegurar através de seu Art. 72º § 2º que todos são iguais perante a lei e que a República não admite privilégios de nascimento, pois a mesma desconhecia foros de nobreza, as ordens honoríficas, os títulos de conselho com todas as suas regalias e prerrogativas permitiu, mesmo que timidamente, o aumento das discussões sobre a relação entre a democracia, participação política e escolarização. Algo que, em tese, contradiz com o fato de a maioria dos cidadãos estar fora da escola.

Essa problemática esteve presente na agenda política de muitos secretários estaduais, deputados estaduais, deputados federais, senadores, governadores, ministros e até presidentes da República que faziam uma nítida diferenciação entre a instrução e a educação. Como explica Rosa de Fátima Souza, a diferença não era uma simples questão de semântica, pois reportava a uma

---

221Nagle, Jorge; *A educação na Primeira República*. In. Fausto, Boris (ORG); **História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano**; RJ; Bertrand Brasil; Volume 2; 2004. 7ªed.

evidente concepção de ensino que nos dizeres daquela autora se processava da seguinte maneira:

...educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito as autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito da nacionalidade.<sup>222</sup>

Essa visão sobre a educação levará muitos políticos, intelectuais e educadores a proporem aquilo que a autora acima chamou de um “estado-educador”, ou seja, aquele onde seus governos direcionam seus esforços fiscais e administrativos para a montagem de um sistema de ensino que conduziria as massas para dentro de escolas. Espaços modernamente adequadas para receber alunos que seriam ensinados a respeitarem uma dada ordem, no caso a oligárquica. Algo fundamental em uma época onde as classes populares continuavam sendo vistas como classes perigosas e que eram assediadas pela presença de anarquistas e socialistas.

Antônio Caetano de Campos foi um sujeito que defendia um esforço educacional por parte dos governos estaduais. O médico paulista apregoava ser preferível educar uma criança em uma escola oficial sob estrita vigilância do poder público do que deixá-la sem escola “largada nas ruas” onde podiam sofrer todo tipo de influência e, por isso, foi escolhido pelo então governador de São Paulo, Prudente José de Moraes Neto, para reformar a instrução pública primária paulista.<sup>223</sup>

De acordo com Reis Filho, “O princípio pedagógico que orienta o pensamento de Caetano de Campos é o da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica.”<sup>224</sup> Após ser nomeado Secretário do Interior, encaminhada uma carta ao então governador paulista prometendo criar a

---

222Souza, Rosa Fátima de; *Lições da escola primária*. In. Saviani, Dermeval; **O legado educacional do século XX no Brasil**; Campinas; Autores Associados; 2004. p. 127.

223Prudente de Moraes foi governador de São Paulo, na época se usava a nomenclatura Presidente do Estado, de maneira interina ou provisório de 14 de dezembro de 1889 até 18 de outubro de 1890, quando eleito senador, mudou-se para a capital federal onde assumiu o cargo de presidente do Congresso Nacional entre 1890 e 1894.

224Reis Filho, Casemiro; **A educação e a ilusão liberal**; SP; Cortez & Autores Associados; 1981. p. 50

seguinte estrutura de ensino primário: Jardim de Infância para as crianças de 4 a 6 anos de idade, Escola de 1º grau para crianças de 7 a 10 anos de idade, Escola de 2º grau para pré-adolescentes de 11 a 14 anos de idade e Escola de 3º grau para adolescentes de 15 a 18 anos de idade.<sup>225</sup> Na mesma carta, prometeu que elaboraria um plano de reformas com dois grandes objetivos: a reforma do ensino normal e da escola primária, sendo que, para este tipo de ensino mandaria construir um novo tipo de prédio.

Sua primeira investida será no âmbito do ensino normal através do Decreto nº 27 de novembro de 1890 que determina um curso com três anos letivos baseados na seguinte grade curricular: Português, Aritmética, Álgebra, Escrituração Mercantil, Geometria, Biologia, Geografia, Cosmologia, Educação Cívica, Economia Política e Rural, Organização e Direção de Escolas, História do Brasil, Física, Química, Caligrafia, Desenho, Ginástica, Música, Prendas Domésticas (para as mulheres), Exercícios Militares, Trabalhos Manuais e Exercícios Práticos (estas três últimas disciplinas apenas para os homens).<sup>226</sup>

Muito doente, morreu em 12 de setembro de 1891, não conseguindo dar prosseguimento a outra face de seu plano reformista, aquele referente ao ensino primário. Essa tarefa coube ao seu sucessor, indicado pelo governador Bernardino de Campos, o médico paulista Cesário Nazianzeno de Azevedo Mota Magalhães Júnior.

Cesário Mota Jr. foi o responsável pela implantação de um modelo de escola primária graduada conhecida como *Grupo Escolar*. Esse novo modelo de organização do ensino elementar buscou ser:

...mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Ao implantá-lo, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos.<sup>227</sup>

---

225Reis Filho, Casemiro; Op. Cit.; p. 50-51.

226Monarcha, Carlos; **Escola Normal da Praça**; Campinas; Eitora da UNICAMP; 1999. p. 179

227Souza, Rosa Fátima de; **Escola e Currículo**; SP; Iesde; 2006. p. 35

A modernidade apregoada pelos seus criadores estava no fato daquela unidade escolar evitar ser uma escola isolada, pois reunia em um só edifício várias salas de aula onde havia um sistema seriado; a divisão do trabalho escolar entre diretores, coordenadores, professores, inspetores, porteiros e faxineiros; o agrupamentos dos alunos de maneira mais homogênea, pois as turmas eram formadas conforme o nível de conhecimento; e, por fim, a temporização da grade de disciplinas, isto é, a distribuição das matérias em hora-aula.<sup>228</sup>

O ensino primário inicial, nessas escolas, era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que visavam uma educação integral posto que era física, intelectual e moral. Previa a utilização do método intuitivo e uma diversidade de materiais didáticos além de laboratórios e museus. No interior dos prédios, os inspetores e professores eram treinados a cobrar disciplina dos alunos no tocante à assiduidade, asseio, ordem e obediência. O tempo escolar era controlado pelo calendário e uma campanha que alertava o início e o fim de qualquer atividade escolar. Havia práticas ritualizadas e simbólicas, como exames finais, exposições escolares, festas cívicas e bailes de formatura.

A modernidade não passava apenas pela proposta organizacional e pedagógica, mas também pela arquitetura do prédio. A preocupação de Cesário Mota Jr. com o edifício da escola era tanta que a construção de grupos escolares avançou lentamente durante sua estadia na Secretária do Interior, pois o secretário exigia que todos fossem erguidos em prédios novos, isto é, não podia haver grupos escolares em edificações alugadas. Essa valorização da arquitetura estava relacionada com o compromisso de adequar as escolas às “novas” determinações pedagógicas e higienistas. Ressalta-se que, Cesário Mota e seu antecessor, Caetano de Campos, eram médicos e defensores de regras rígidas de higiene.<sup>229</sup>

---

228Souza, Rosa Fatima de; **Templos da Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**; SP; Editora da UNESP; 1998.

229Faria Filho, Luciano Mendes; **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**; SP; Revista da Faculdade de Educação; nº 1; Vol. 24; janeiro/junho de 1998.

Segundo Elizabeth de Castro, os grupos escolares tinham prédios em boas condições de aeração e de luz, pois possuíam amplos salões, corredores e janelas. No Paraná, explicita a autora, a Diretoria de Obras e Viação Pública em parceria com a Diretoria de Instrução Pública, ambas respectivamente pertencentes aos quadros da Secretária de Estado de Obras Públicas e Colonização e a Secretária de Estado dos Negócios da Justiça e do Interior construíram três modelos de grupos escolares. Assim temos:

...grupos escolares modelos, com oito salas de aula, um grande salão para aulas em comum, gabinete para a diretoria, professores, porteiro, etc., variando o custo desses prédios de 60 a 80:000\$000; grupos com quatro salas de cidade e de vila, variando o seu custo entre 12 e 16:000\$000 se é de madeira ou entre 30 ou 40:000\$000 se é de alvenaria; grupos com duas salas de tipo vila e povoado, variando o respectivo custo entre 14 e 20:000\$000 se é de alvenaria e entre 5 e 8:000\$000 se a construção é de madeira.<sup>230</sup>

O padrão dependia do tamanho da quantidade de pessoas em idade escolar que viviam na região ou comunidade que havia requerido, por meio de ofício ou abaixo assinado, a instalação daquele modelo de escola. De acordo com Castro, foram construídas, seguindo o modelo paulista, entre 1900 e 1930, dezenas de grupos escolares no Paraná, tais como: Dr. Xavier da Silva (Curitiba), Jesuíno Marcondes (Palmeiras), Professor Cleto (Curitiba), Vicente Machado (Castro), Cruz Machado (Batel) Macedo Soares (Campo Largo), Barão de Antonina (Rio Negro), Professor Raposo (Jacarezinho), Isabel Branco (Jaquaraiaiva), Dias Rocha (Araucária), Manoel Eufrásio (Piraquara) entre outros.<sup>231</sup>

---

230Castro, Elizabeth Amorim; **Arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República**; Brasília; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; n° 224; vol. 90; janeiro/abril de 2009. p. 136

231Castro, Elizabeth Amorim; Op. Cit. 2009. p. 128-132.

A adoção do modelo dos grupos escolares paulistas pelo governo estadual paranaense não foi uma postura isolada, pois conforme demonstra Diana Gonçalves Vidal esse modelo de escola se generalizou sendo inaugurado primeiramente no estado do Rio de Janeiro (1897); em segundo lugar pelos estados do Maranhão e no Paraná (1903); depois em Minas Gerais (1906); seguidos por Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Bahia e Espírito Santo (1908); Mato Grosso e Amazonas (1910), Sergipe e Alagoas (1911), Paraíba e Pernambuco (1916), Goiás e Pará (1921) e Piauí (1922). O único estado que não apresenta construção de grupos escolares é o Rio Grande do Sul.<sup>232</sup>

Desse modo, os grupos escolares foram adotados por praticamente todos os governos estaduais por representarem um ideário escolar moderno e/ou republicano desejoso de promover no país o progresso, a ordem, a regeneração da sociedade, a civilização das massas, o fortalecimento da nação e o engrandecimento da economia e o aumento da especialização da mão de obra acabou se tornando o modelo escolar seriado e graduado do ensino primário da Primeira República.

### **3.2.2. A atuação do Governo Federal: O Colégio Pedro II como foco central**

Durante a presidência de Campos Sales (1898-1902) foi aprovada a primeira reforma de ensino federal depois da promulgação da Constituição de 1891. A reforma, chamada pela historiografia da educação como Reforma Epiácio Pessoa, era composta de dois ordenamentos jurídicos. O Decreto nº 3.890 de 1 de janeiro de 1901 intitulado *Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores*; e o Decreto nº 3.914 de 26 de janeiro de 1901 que *Aprova o Regulamento do Ginásio Nacional*.

---

<sup>232</sup>Vidal, Diana Gonçalves; **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**; Campinas; Mercado das Letras; 2006.

O primeiro decreto disciplina questões diversas relativas à organização, composição e funcionamento das instituições federais de ensino superior e secundário, já o segundo trata da organização administrativa e pedagógica do Ginásio Nacional, antigo Colégio Pedro II, abordando assuntos relativos ao curso, aos programas e aos exames. O objetivo principal de ambos era consolidar uma medida, aprovada por um dos decretos elaborados pelo Ministro Benjamin Constant, mas nunca regulamentado pelo Congresso Nacional: o regime da equiparação.

Equiparação seria uma prática administrativa que baseada na aplicação de exames qualificadores aos formados do ensino secundário, tinha como objetivo conferir reconhecimento oficial ao diploma de alunos cursistas de colégios, liceus e ginásios municipais e estaduais, ou particulares laicos e confessionais. Possibilitando, portanto, aos estudantes os mesmos direitos que os formados do Ginásio Nacional tinham no que se referia ao acesso direto ao nível superior.<sup>233</sup>

Para Serlei Ranzi e Maclovia Silva o regime de equiparação, após a Reforma Eptácio Pessoa (1901), teria sido transformado em uma política educacional sendo usado, pelo Governo Federal, como um mecanismo que possibilitou uniformizar a grade curricular das escolas oficiais secundaristas e o processo seletivo as instituições de ensino superior daquela época.<sup>234</sup>

Nesse sentido, o Decreto nº 3.890 de janeiro de 1901, por meio do artigo 361º, determinou que: “Os estabelecimentos de ensino superior ou secundário fundado pelos Estados, pelo Distrito Federal ou por qualquer associação ou indivíduo poderá o Governo conceder os privilégios dos estabelecimentos federais congêneres.”<sup>235</sup> Todavia, a nova reforma deixava bem explícita que a equiparação só seria aceita caso as instituições não federais aceitassem as regras ditadas pelo 362º artigo:

---

233Silva, Bastos Geraldo; **Educação secundária: Perspectiva histórica e teórica**; SP; Companhia Editora Nacional; 1969. p. 280.

234Ranzi, Serlei Maria Fisher & Silva, Maclovia Corrêa; **Questões de legitimidade na Primeira República: o ensino secundário regular e a equiparação do Ginásio Paranaense ao congênere federal**; Santa Maria; Revista Educação; nº 1, Vol. 31; 2006. p. 133-152.

235Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto n 3.890 de 01 de janeiro de 1901**. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acessado em 16 de agosto de 2013.

Para que estes institutos possam ser reconhecidos e gozar de tais privilégios, deverão satisfazer as seguintes condições: Construir um patrimônio de 50 contos de reis pelo menos, representando por apólices da dívida pública federal e pelo próprio edifício em que funcionar ou por qualquer desses valores. Ter uma frequência nunca inferior a 60 alunos pelo espaço de dois anos. Observar o regime e os programas de ensino adotados no estabelecimento federal.<sup>236</sup>

O texto mostra que as equiparações não seriam automáticas, pois dependeriam do cumprimento de uma série de questões financeiras e, segundo o Decreto nº 3.914 de 26 de janeiro de 1901, da adoção do currículo escolar praticado pelo Ginásio Nacional. O qual, por determinação do artigo 3º, tinha as seguintes disciplinas: Desenho, Português, Literatura, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego, Matemática, Mecânica, Astronomia, Física, Química, História Natural, Geografia do Brasil e História do Brasil.<sup>237</sup>

Na visão de Rosa de Fátima Souza, a Reforma Epitácio Pessoa (1901) estendeu a possibilidade de equiparação para instituições de ensino particulares por três motivos: primeiro, devido à crescente demanda por matrículas no ensino secundário; segundo, devido à pequenez da rede pública, já que na maioria dos estados brasileiros mantinha apenas um ginásio público nas suas capitais. E, por fim, porque a rede ginásial particular era a maioria esmagadora dos estabelecimentos representando mais de 80% do total de unidades escolares. Conforme relata a própria Rosa Souza:

Em 1907, o Brasil possuía 373 unidades escolares de ensino secundário (172 para sexo masculino e 77 para o sexo feminino e 124 mistas). Nestas 373 escolas encontravam-se matriculados 30.246 alunos (23.413 do sexo masculino e 7.013 do sexo feminino). Nesse ano, concluíram o curso secundário no país 1.866 alunos (1.208 do sexo masculino e 658 do sexo feminino).<sup>238</sup>

---

236Brasil, República dos Estados Unidos do; Op. Cit. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acessado em 16/08/2013.

237Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto n 3.914 de 26 de janeiro de 1901**. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acessado em 16 de agosto de 2013.

238Souza, Rosa de Fatima; Op. Cit. 2008. p. 107-108.

É necessário esclarecer que só existia, naquele tempo, uma política equiparadora porque o sistema educacional brasileiro, na Primeira República, notadamente no ensino secundário, foi dual e descentralizado, pois as unidades escolares podiam optar por adotarem dois tipos de ensino: o livre ou o oficial.

As escolas que adotassem o ensino livre, em geral, particulares laicas ou confessionais, podiam montar seu próprio currículo escolar, seu próprio método de ensino e não sofriam fiscalização regular por parte dos inspetores públicos estaduais ou federais. Em compensação, seus alunos tinham acesso a certificados e diplomas que não garantiam o ingresso direto a uma Faculdade, sendo necessários aos seus formandos fazerem um exame pré-qualificador. Diferentemente das escolas oficiais, isto é, todas aquelas que seguiam o currículo e os métodos de ensino adotados no Ginásio Nacional, antigo Colégio Pedro II, condição que possibilitava aos seus alunos ingressar, com o diploma em mãos, diretamente em uma Faculdade.

### **3.3. Ensino profissional: Contexto histórico**

A educação profissional é uma modalidade de ensino que no segmento das séries iniciais (ensino primário) é vista como complementar, isto é, desenvolve-se em paralelo à instrução. O objetivo primordial do profissionalizante é possibilitar ao aluno o aprendizado de um ofício que lhe assegure, após a conclusão do curso, um emprego formal, em geral, um posto de trabalho de baixa renda e situado no setor secundário (indústria) ou no setor terciário (serviços).

Esse tipo de ensino ou algo que vagamente lembrava sua finalidade básica – ensinar a um indivíduo um ofício – no período colonial, segundo Jailson Alves dos Santos, era papel das Corporações de Ofício que estavam, em geral, sob controle das Câmaras Municipais e tinha seu corpo discente formado basicamente por homens livres que aprendiam ofícios de ouvires, de boticário, de mecânico, isto é, atividades semi-industriais geradas pelas demandas da economia agroexportadora,

extrativista e de subsistência.<sup>239</sup>

No Império, essa modalidade de ensino coube a sociedades civis chamadas de Liceus, que seriam instituições de ensino que inicialmente, com recursos próprios e, em seguida, com auxílio de dinheiro público criaram espaços de aprendizagem de artes e de ofícios. Para Saviani, os Liceus estavam voltados “... para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas.”<sup>240</sup>

Na República, a formação profissional, sob responsabilidade direta da União, iniciou-se com a promulgação, pelo governo do presidente Nilo Peçanha, do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. A lei determinou a criação de dezenove centros de ensino profissional nas principais capitais brasileiras com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices e se destinava a atender os “desvalidos da fortuna”. O contexto político e econômico que envolve a criação desse decreto será o assunto das páginas seguintes.

### **3.3.1. Industrialização e luta operária**

A formação da classe operária brasileira ocorreu de forma diferente da europeia, em especial a inglesa, pois, na Europa Ocidental a mesma foi forjada na transição do feudalismo para o capitalismo, no qual o trabalho servil foi sendo, aos poucos, substituído pelo trabalho assalariado. No Brasil, a transição deu-se do escravismo para o trabalho livre, o qual vai sendo ampliado à medida que os escravos vão conseguindo sua alforria ou vão sendo libertados.

Paralelo a esse aumento do quantitativo de trabalhadores forros se inicia, timidamente, a partir de 1840, a industrialização brasileira. Inicialmente uma industrialização descentralizada, o que impediu uma maior união e articulação do movimento operário. Segundo Boris Fausto:

---

<sup>239</sup>Santos, Jailson Alves dos; *A trajetória da educação profissional*. In. Lopes, Eliane Marta Teixeira, Filho, Luciana Mendes Faria & Veiga, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**; Belo Horizonte; Autêntica; 2010. p. 206.

<sup>240</sup>Saviani, Dermeval; **História das ideias pedagógicas no Brasil**; Campinas; Autores Associados; 2007. p. 125.

O deslocamento no espaço da indústria de tecidos de algodão indica a importância gradativa que o centro-sul vai assumindo, em confronto com outras áreas. O estado da Bahia – especialmente Salvador e arredores – foi o primeiro núcleo das atividades do ramo, de 1844 até fins da década de 1860, reunindo cinco das nove fábricas existentes no país em 1866. Em 1885, antes mesmo que na província de São Paulo a produção industrial tivesse algum significado, observava-se a existência de maior número de empresas no centro-sul. Dentre as 48 fábricas arroladas em todo o país, 33 se localizavam nesta região. Minas Gerais aparecia como a primeira província (13 unidades), tendo a Bahia 12, a província do Rio de Janeiro, 11 e a de São Paulo, 9 unidades.<sup>241</sup>

Após 1880, houve um aceleração da atividade industrial com a criação de várias indústrias, tanto que passam de 150 fábricas em 1884 para 636 fábricas em 1889 e a maioria dos trabalhadores dessas empresas vinham das camadas mais pobres da população urbana, visto que seus proprietários já haviam conseguido treinar o chamado “elemento nacional” em funções mais especializadas. De acordo com os pesquisadores Francisco Foot-Hardman e Victor Leonardi:

Além dos menores, empregados principalmente na indústria têxtil, os proletários eram também originários do campesinato pobre, especialmente em cidades isoladas do interior. Também ocorreu proletarização em certos artesãos, arruinados pela concorrência e pelos baixos preços dos produtos similares industrializados. Nas primeiras décadas do longo período de 1840-1890, os operários especializados eram, em geral, recrutados na Inglaterra. Mecânicos, mestres de fiação e de tecelagem, maquinistas, moleiros e outros operários ingleses eram contratados por períodos de três a cinco anos, com passagem de ida e volta. As doenças tropicais, principalmente a febre amarela, atacam-nos imediatamente após a chegada. Além da dificuldade de adaptação destes trabalhadores, seus salários eram um pouco mais altos, o que obrigou os industriais a procurar formar rapidamente os próprios operários nacionais. Nos anos 90, o papel dos operários ingleses já era bem reduzido, encontrando-se no Brasil profissionais em condições de

---

241 Fausto, Boris; **Trabalho urbano e conflito social**; SP; Difel; 1976. p. 14

substituí-los. Já em 1866, na Bahia, a indústria têxtil empregava quase exclusivamente operários brasileiros que garantiam um padrão técnico de bom nível, assegurando a qualidade de certos produtos. Em São Paulo e Rio, nos anos 90, os trabalhadores especializados eram executados por brasileiros ou por imigrantes não-britânicos, em geral italianos, alemães, espanhóis e portugueses.<sup>242</sup>

A partir da abolição da escravatura, em maio de 1888, houve um expressivo aumento da imigração de povos europeus para os estados do sul do Brasil, o interior paulista e o eixo Rio-São Paulo. Consequentemente, os imigrantes passaram a predominar como força de trabalho dentro das fábricas que continuavam a crescer em número de unidades e em postos de trabalho. Conforme relata José Antonio Segatto, em 1907 existiam no Brasil 3.410 indústrias com 156.250 operários um aumento de 540% em relação ao patamar de 1889, sendo que, em São Paulo, 80% dos operários tinham origem estrangeira, em particular italiana.<sup>243</sup>

A formação diferenciada da classe operária brasileira em relação àquela ocorrida nas nações do oeste europeu não era total, pois havia algumas semelhanças. Tal como na Europa, o proletário nacional era vítima de uma intensa exploração, com condições materiais de vida e trabalho precárias; jornadas de trabalho extensas; uso da força bruta como tática de disciplinarização dos corpos, mentes e horários; e baixos salários. A conduta dos industriais brasileiros não era, nesse ponto, diferente daquela existente em terras do velho mundo.

Na grande indústria têxtil, violências sexuais contra meninas e mulheres por parte de mestres e contramestres eram denunciadas rotineiramente na imprensa operária. As prepotências e agressões físicas dos chefes e mestres contra menores eram a norma também no caso da indústria de vidros, de pequeno e médio porte. Um retrato em detalhes das miseráveis condições de trabalho no setor de vidreiros foi feito por um antigo operário do ramo, o memorialista Jacob Penteado. Além da violência física contra os menores, eram comuns as

---

242Foot-Hardman, Francisco & Victor, Leonardi; **História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos 20**; SP; Ática; 1991. p. 99

243Segatto, José Antônio; **A formação da classe operária no Brasil**; Porto Alegre; Mercado Livre; 1987.

punições, o alcoolismo e doenças como tuberculose e a sífilis. Inexistia qualquer higiene nos locais de trabalho. As águas eram insalubres e a temperatura da fornalha chegava a um grau insuportável, dentro de um barracão de zinco sem janelas nem ventilação. O ar era totalmente poluído pela poeira de vidro, além dos cacos espalhados no chão. O autor comparou o interior de uma fábrica de vidro a um dos círculos do inferno.<sup>244</sup>

Nesse contexto, os operários buscarão resistir e lutar criando suas próprias organizações de defesa, de comunicação e de cultura. Surgem, assim, movimentos socialistas e, principalmente, anarquistas no interior da nascente classe operária brasileira. Em meio a luta contra a opressão e a exploração, em 1906, realiza-se o primeiro Congresso Operário Brasileiro com a presença, segundo Nildo Viana, de trinta e uma associações de classe que fundam a COB (Confederação Operária Brasileira) que tinha como objetivos: “A defesa dos interesses dos trabalhadores, sua união e solidariedade; a produção de um jornal intitulado *A Voz do Trabalhador*, bem como reunião e publicação de informações sobre o movimento operário e as condições de trabalho em todo o país.”<sup>245</sup>

A recusa patronal em reconhecer e atender as demandas dos trabalhadores levará a explosão de uma série de greves. O período de 1906-1908 é marcado por centenas de movimentos grevistas de pequeno, médio e grande porte. Edgar Rodrigues informa que uma das maiores greves ocorreu no ano de 1907 afetando milhares de fábricas em dezenas de cidades dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná conforme demonstra o relato a seguir:

O grosso do movimento irrompeu no dia 1º de maio de 1907. A Federação Operária de São Paulo, cumprindo a decisão do Congresso do Rio de Janeiro, prepara uma manifestação pública. A polícia resolve proibi-la e os trabalhadores reúnem-se na sede daquele órgão máximo do Proletariado. Na saída da magna assembleia, são presos alguns trabalhadores. A greve explode! Em poucos instantes ganha forma de greve geral. Atinge Santos, Rio Claro, Salto de Ituaçu, Campinas, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, São Roque, Ipiranguinha, Pilar,

---

244Foot-Hardman, Francisco & Victor, Leonardi; Op. Cit.; SP; Ática; 1991. p. 136.

245Viana, Nildo; *A aurora do anarquismo*. In: Deminicis, Rafael Borges & Filho, Daniel Aarão Reis; **História do Anarquismo no Brasil: Volume 1**; Niterói, EdUFF; 2006.

Bauru, alargando-se rapidamente até o Rio de Janeiro e outros estados do Brasil.<sup>246</sup>

Entretanto, nem só de greve viveu o movimento operário na Primeira República, a principal corrente de luta em prol dos operários, os anarquistas, também investiram seus esforços na criação de novos padrões de cultura e de ensino. O movimento anarquista teceu importantes atividades culturais – teatro social e confraternizações movidas a música – e atividades educacionais propriamente ditas – periódicos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura, grupos de estudos e escolas.

No Brasil, proliferou um modelo de escola anarquista que intitulava-se escolas libertárias. Tais estabelecimentos de ensino começaram a surgir em 1895, sendo a primeira delas a Escola União Operária, no Rio Grande do Sul, provavelmente originária dos ex-integrantes da Colônia Cecília, conforme relata Edgar Rodrigues. Outras unidades escolares libertárias foram, por exemplo, a Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre (1906); Escola Germinal, em Fortaleza (1906); Escola da União Operária, em Franca (1906); Escola Livre, em Campinas (1908); Escola da Liga Operária, em Sorocaba (1911); Escola Operária 1º de maio, no Rio de Janeiro (1912), Escola Moderna Número 1, em São Paulo (1912); Escola Moderna Número 2, em São Paulo (1912); e a Escola Moderna, em Petrópolis (1913).<sup>247</sup>

A existência dessas escolas era constantemente noticiada nos jornais operários que traziam, inclusive, informações sobre o horário de funcionamento, o local da unidade escolar, o tipo de curso (primário, secundário ou superior) e o nome dos professores. O currículo escolar dessas escolas era composto de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, física, química, história e desenho.

De acordo com Rodrigues, as disciplinas mais valorizadas, tanto no turno diurno como no noturno, eram a leitura, caligrafia e a história. As duas primeiras eram estudadas quase todo dia porque muitos trabalhadores eram analfabetos e os educadores anarquistas acreditavam que a leitura

---

246Rodrigues, Edgar; **Trabalho e conflito (1906-1937)**; RJ; Mundo Livre; 1977; p. 119

247Rodrigues, Edgar; **Quem tem medo do anarquismo?** RJ; Achiamé; 1992. p. 51-52.

aumentaria o conhecimento dos operários e lhes conferiria maior autonomia. Quanto à história era importante, porque através dessa matéria eram transmitidas as ideias, os métodos de luta e de divulgação das conquistas do movimento.<sup>248</sup>

No cotidiano da sala de aula, os professores procuravam seguir a orientação pedagógica do maior educador anarquista: Francisco Ferrer y Guardia. Este era o presidente da Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância e recomendava que o ambiente escolar não podia ser caracterizado como um espaço de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sentissem bem e, por isso, deveria ofertar um ensino como uma diversão falando mais ao olhar do que ao ouvido e dedicando-se menos a memorização.

Nas escolas libertárias era muito comum estimular as crianças e os adultos a escreverem cartas para amigos contando assuntos relativos ao cotidiano familiar – com ênfase na repressão policial e exploração do capital, e também, realizando festividades onde os familiares eram todos convidados cujos temas eram celebrações de vitórias do movimento operário no Brasil e no mundo.<sup>249</sup>

Tais estabelecimentos de ensino, segundo Paulo Ghiraldelli Júnior, foram muitos numerosos porque o investimento era baixo. Normalmente, informa o autor, a unidade escolar resumia-se a algumas salas de aula, poucos móveis, biblioteca e o voluntarismo dos professores. Com a perseguição ao anarquismo, tanto por meio da legislação como da repressão policial, muitas dessas escolas foram fechadas, incendiadas ou demolidas e aquelas que permaneceram abertas mudavam constantemente de endereço.<sup>250</sup>

É possível vislumbrar que o movimento anarquista compreendia que existia uma estreita vinculação entre o educar e a transformação social, a qual seria construída através da solidariedade, ação direta e autogestão. Elementos apreendidos nos espaços educativos e exercitados no interior dos conflitos entre o capital e o trabalho. Conforme explicita Paulo Ghiraldelli Jr esta prática educativa

---

248Rodrigues, Edgar; Op. Cit. 1992. p. 48.

249Gallo, Silvio & Moraes, José Damiro de; *Anarquismo e educação – a educação libertária na Primeira República*. In. Stephanou, Maria & Bastos, Maria Helena Câmara (Org.); **História e memória da educação no Brasil: Século XX**; Vol. 3; Petrópolis; Vozes; 2005.

250Ghiraldelli Júnior, Paulo; **Educação e movimento operário no Brasil**; SP; Cortez & Autores Associados; 1987. p. 117-118.

...compreendia uma boa dose de utopia, isso não quer dizer que, na prática, a atuação de anarquistas e anarcossindicalistas se pautasse pelo devaneio. Pelo contrário, a nova sociedade deveria ser construída, eles acreditavam nisso, e partiram para inúmeras iniciativas culturais e educacionais que preparavam a sociedade futura.<sup>251</sup>

Tanto não foi devaneio que o Governo Federal por pressão de muitos governos estaduais e lideranças empresariais, assustados com a organização demonstrada pelas inúmeras greves, a proliferação de diversas manifestações culturais e a abertura de várias unidades escolares de caráter libertário decidiu contra atacar com duas legislações. A primeira foi a Lei Adolfo Gordo ou Decreto nº 1.613 de 7 de janeiro de 1907, um instrumento usado pelo Estado brasileiro para reprimir a organização do movimento operário no início do século XX, tanto que determinou:

Art. 1º- O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranquilidade pública, pode ser expulso de parte ou de todo o território nacional.

Art. 2º- São também causas bastantes para a expulsão: 1º, a condenação ou processo por tribunais estrangeiros por crimes ou delitos de natureza comum; 2º, duas condenações, pelo menos, pelos tribunais brasileiros, por crimes ou delitos de natureza comum; 3º, a vagabundagem, a mendicidade e o lenocínio completamente verificados.<sup>252</sup>

De acordo com Claudio Batalha, a lei criada pelo deputado federal paulista expulsou 132 estrangeiros somente no ano de 1907. Um número bastante alto se considerarmos que entre os anos de 1908 e 1921 houve cerca de 556 expulsões. A maioria dos expatriados, segundo Batalha, eram italianos filiados a organizações anarquistas ou anarcossindicalistas.<sup>253</sup>

---

251Ghiraldelli Júnior, Paulo; Op. Cit. 1987. p. 117

252Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 1.641 de 7 de janeiro de 1907**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 2 de outubro de 2014.

253Batalha, Claudio; **O movimento operário na Primeira República**; RJ; Jorge Zahar Editor; 2000.

A associação do imigrante a um divulgador das ideias anarquistas, feita pelos congressistas e empreendedores em geral, aliado ao interesse em dotar o elemento nacional de uma maior qualificação profissional para o mercado de trabalho levou a União a idealizar a montagem de uma rede federal de escolas profissionalizantes por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Evidenciando que a estratégia das classes dominantes nacionais quando acuadas por uma maior organização da parte das classes menos abastadas nem sempre está baseada apenas na repressão existindo também a doutrinação.

Deve-se ressaltar que qualificar o trabalhador nacional, não significou apenas possibilitar o acesso a melhores oportunidades de trabalho, mas também construir todo um processo de formação de trabalhadores-cidadãos. Espécie de indivíduo cumpridor de suas obrigações morais e sociais. Doutrinação que ficaria, por determinação do decreto de 1909, a cargo das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), pois as mesmas seriam um instrumento de formação desse trabalhador-cidadão imbuídos do conhecimento de seu ofício e de um espírito patriótico.

### **3.3.2. O papel de Nilo Peçanha**

Nilo Procópio Peçanha foi governador do Estado do Rio entre os anos de 1903 e 1906. Ainda como chefe do executivo fluminense, mas já eleito vice-presidente na chapa com o advogado mineiro Afonso Pena, elaborou o Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906 que determinava a criação de escolas profissionalizantes, no Estado do Rio, com o objetivo de habilitar moral e tecnicamente os menores entre nove e dezesseis anos de idade.

O governador considerou, na exposição de motivos da lei de setembro de 1906, que o poder público não pode contentar-se em promover apenas o ensino primário, secundário e normal, pois o ensino profissional é “...necessário ao progresso do Estado, por dizer respeito ao desenvolvimento de suas indústrias e por facilitar às classes menos protegidas da fortuna ocupação duradoura para sua

atividade.”<sup>254</sup>

Desse modo, foram fundadas, entre janeiro e março de 1907, quatro unidades escolares nos municípios de Campos dos Goitacazes, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo que as três primeiras ofertavam oficinas de marcenaria, carpintaria, alfaiataria e sapataria e a última unidade um curso agrícola. As escolas campista, petropolitana e niteroiense poderiam formar trabalhadores habilitados para as seguintes profissões: carpinteiro-marceneiro, sapateiro, correeiro-seleiro, alfaiate e funileiro-bombeiro. A escola localizada na cidade de Paraíba do Sul podia fornecer certificados de jardineiro e sericultor-apicultor. O decreto também estabelecia que toda a produção (calçado, roupas, móveis e adubos) dos alunos seria destinado ao Corpo de Bombeiro Militar do Estado do Rio de Janeiro, à Casa de Detenção, à Penitenciária Pública do Estado e, por fim, à Colônia Agrícola dos Alienados.<sup>255</sup>

Anexa a cada escola havia um curso noturno de primeiras letras, para os alunos aprendizes aperfeiçoarem o português, a matemática e se inteirarem da história pátria. O ano letivo seria de dez meses começando em 15 de janeiro e terminando em 14 de novembro e o horário das aulas era de oito horas às dezesseis horas para as oficinas e das dezenove horas às vinte e uma hora para o curso de letras. Os cursos (oficina e letras) não teriam duração pré-determinada cabendo ao diretor de cada unidade em comum acordo com os professores dar aos alunos “títulos de capacidades” após o mesmo ser avaliado como pronto para “ser entregue a vida prática”. Os formandos teriam “... preferência para os serviços do Estado que seja necessário sua aptidão profissional.”<sup>256</sup>

O decreto nº 787 de 1906 foi o ponto final de um plano econômico maior que caracterizou toda a primeira administração de Nilo Peçanha como chefe do executivo fluminense. O auto intitulado Plano de Salvação da Economia Fluminense, segundo Silvia Oliveira Campos de Pinho, previa o

---

254Rio de Janeiro, Governo do Estado; *Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906*. In. Soares, Manoel de Jesus; **As Escolas de Aprendizes e Artífices: Evolução e estrutura**; RJ; Fórum Educacional; Vol. 6; Nº 3; julho/setembro de 1982. p. 58

255Soares, Manoel de Jesus; **As Escolas de Aprendizes e Artífices e suas fontes inspiradoras**; RJ; Fórum Educacional; Vol. 5; Nº 4; outubro/dezembro de 1981. p. 70

256 Rio de Janeiro, Governo do Estado; *Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906*. In. Soares, Manoel de Jesus; **As Escolas de Aprendizes e Artífices: Evolução e estrutura**; RJ; Fórum Educacional; Vol. 6; Nº 3; julho/setembro de 1982. p. 59

saneamento das finanças públicas, diversificação agrícola e redução da carga tributária sobre bens agrícolas exportáveis, sendo o principal objetivo a superação da monocultura através do estímulo a outras culturas agrícolas. Este seu plano de salvação demonstra que, para Peçanha, a base da riqueza era a terra, dessa maneira, a vocação da economia brasileira não era a indústria propriamente dita, mas a agricultura.<sup>257</sup> Por tal motivo, as escolas profissionalizantes criadas durante sua administração no executivo fluminense não apresentavam cursos industriais propriamente ditos.

O que não significa que a atividade industrial e comercial não tinha nenhum valor para Nilo Peçanha, na verdade, elas podiam ser estimuladas inclusive com incentivos políticos e/ou econômicos dos governos. Contudo esses estímulos deveriam ser subjugados à lógica do setor primário, isto é, a agricultura. Por isso, seus estímulos fiscais se concentraram em setores como: ferrovias e portos. Nitidamente não era um político crente no liberalismo clássico, posto que procurou, através do Estado, intervir, mesmo que timidamente, em diversos setores da economia<sup>258</sup>

A partir de 15 de novembro de 1906, Nilo Peçanha renuncia ao cargo de governador e torna-se o Vice-Presidente do Brasil. A sua primeira medida foi elaborar um ordenamento jurídico propondo a criação de uma pasta ministerial voltada para atender aos interesses políticos e econômicos de setores oligárquicos que se sentiam desprestigiados frente aos cafeicultores. Contrariando ordens do Presidente Afonso Pena, Peçanha convenceu o Congresso Nacional a aprovar em 29 de dezembro de 1906, o Decreto nº 1.606 que cria o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Tal fato só foi consumado porque o vice-presidente mobilizou as bancadas dos chamados estados de segunda grandeza, isto é, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Ceará. Entretanto, o presidente Afonso Pena manteve o Ministério apenas no papel por vários meses adiando a regulamentação de suas competências.<sup>259</sup>

---

<sup>257</sup> Pinho, Silvia Oliveira Campos de; *Vocação agrícola do Brasil: Ideais agraristas em Alberto Torres e Nilo Peçanha*. In. Corte, Andrea Telo da; **Nilo Peçanha e o Rio de Janeiro no centenário da Federação**; Niterói; Funarj; 2010. p. 193-196.

<sup>258</sup> Pinho, Silvia Oliveira Campos de; *Vocação agrícola do Brasil: Ideais agraristas em Alberto Torres e Nilo Peçanha*. In. Op. Cit. 2010. p. 193-196.  
<sup>259</sup> Brigido, Tinoco; **A vida de Nilo Peçanha**; José Olímpio Editora; 1962.

Esse desentendimento político entre os dois supremos mandatários do executivo federal desencadeou uma disputa violenta entre Afonso Pena e Nilo Peçanha pelo controle das bancadas do Congresso Nacional e um dos alvos acabou sendo as escolas profissionalizantes criadas pelo então governador Nilo Peçanha em 1906. As unidades escolares de Campos dos Goitacazes – reduto político do vice-presidente e de Petrópolis – cidade que proporcionalmente mais lhe conferia votos foram fechadas por ordem do governador Alfredo Backer, um antigo aliado na política fluminense, mas que, diante a briga política, decidiu fechar diversos pactos com o mineiro Afonso Pena. Segundo o memorialista Tinoco Brigido, Becker alegou motivos financeiros para fechar as escolas, mas nem mesmo seus aliados mais próximos acreditavam nessa explicação.<sup>260</sup>

Em 14 de junho de 1909, o mineiro Afonso Pena morre e no seu lugar assumiu o bacharel fluminense, Nilo Procópio Peçanha que havia sido eleito vice-presidente em 1906. Apesar de forte oposição da bancada do PRM (Partido Republicano Mineiro) governou por dezessete meses e sua gestão foi marcada por muitas realizações. Sua primeira medida foi regulamentar e ampliar as prerrogativas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo Sônia Mendonça:

É difícil ser casual o fato de ser Nilo Peçanha quem ocupasse a presidência da República quando da instalação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1909. A política de diversificação agrícola nos moldes por ele intentada no Rio de Janeiro, seria uma das diretrizes práticas do Ministério, indicando um ponto de contato entre os interesses das frações agrárias da classe dominante de complexos menos prósperos a aquele órgão”.<sup>261</sup>

---

<sup>260</sup>Brigido, Tinoco; Op. Cit. 1962. p. 79-95.

<sup>261</sup> Mendonça, Sônia Regina de; **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**; SP; Hucitec; 1995. P. 33

O presidente Nilo Peçanha juntamente com o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio Antônio Cândido Rodrigues procurou implantar o serviço de inspeção agrícola, a diretoria de indústria animal, postos zootécnicos, o ensino agrônômico, estações experimentais para cana-de-açúcar, aprendizados agrícolas, o serviço de veterinária, o de distribuição de sementes e plantas, o registro de marcas para animais, uma rede de escolas profissionalizantes e a diretoria de Meteorologia e Astronomia. Reorganizaram-se, também, o serviço geológico, matadouros e entrepostos frigoríficos e estabeleceram-se prêmios para exportadores de frutas, hortifrutigranjeiros e de gado.<sup>262</sup>

A dinâmica da presidência de Nilo Peçanha mostra a existência de um quadro político mais diversificado dentro da Primeira República. Universo marcado por disputas entre frações da classe dominante que envolviam os grupos dirigentes dos chamados estados de segunda grandeza (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Ceará e Pernambuco) com os membros da Federação considerados de primeira grandeza (São Paulo e Minas Gerais). Nesse aspecto, esclarece Pinho, deve-se questionar com veemência a ideia da “... supervalorização do papel político de Minas Gerais e São Paulo, acompanhada de um silêncio sobre o papel, a atuação e a trajetória dos estados considerados de segunda grandeza [insatisfeitos] com as deformações do federalismo, causadas pelo esquema de dominação Minas/São Paulo.”<sup>263</sup>

Assim, o período inicial do século XX, época de criação das escolas profissionalizantes federais, segundo Paulo Ghiraldelli Júnior, é um momento de entusiasmo pela educação por parte das classes dominantes, crítica por parte de segmentos das elites as amarras que o predomínio do café exercia sobre as finanças nacionais, de extremo combate ao movimento operário e de grande efervescência da ideologia libertária entre os trabalhadores das fábricas, das casas de comércio, nos armazéns de portos e nas comunidades de imigrantes.<sup>264</sup>

---

<sup>262</sup> Brigido, Tinoco; Op. Cit. 1962. p. 164-190.

<sup>263</sup> Pinho, Silvia Oliveira Campos de; *Vocação agrícola do Brasil: Ideais agraristas em Alberto Torres e Nilo Peçanha*. In. Corte, Andrea Telo da; Op. Cit. p. 197-198.

<sup>264</sup> Ghiraldelli Jr, Paulo; Op. Cit. 1987. p. 25.

### 3.4. O Decreto nº 7.566 de setembro de 1909

O corpo da legislação de setembro de 1909 caracteriza-se por ser um texto extremamente pequeno com apenas dezoito artigos e oito parágrafos e determinava a criação de escolas de aprendizes e artífices em todas as capitais dos Estados sob o rígido controle do Governo Federal. O parágrafo único do artigo 1º estipulava que as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) serão “... instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que os governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.”<sup>265</sup>

Dos vinte e um estados que faziam parte da República dos Estados Unidos do Brasil apenas dois deles fizeram um pedido protocolar de negativa, isto é, abriram mão de terem uma escola de aprendizes e artífices em suas cidades capitais, são eles: o Rio Grande do Sul e o Distrito Federal. O primeiro não assinou um acordo de cooperação com a União, porque em sua capital já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, posteriormente denominado Instituto Parobé, nome dado em homenagem ao seu fundador o professor João José Pereira Parobé.

No caso da capital federal, ficou acertado entre os administradores locais e o Governo Federal que a cidade receberia depois de feita a inauguração das demais unidades pelo território nacional, uma escola com o objetivo de formar professores, mestres e contamestres para as instituições de ensino profissional. Essa unidade seria inaugurada, em 1919, pelo presidente Venceslau Brás e funcionou como uma escola normal profissional durante mais de duas décadas.<sup>266</sup>

De acordo com o professor e pesquisador Celso Sukow da Fonseca a ordem das inaugurações nos estados foi a seguinte<sup>267</sup>

---

265Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de setembro de 2014.

266Soares, Manuel de Jesus; Op. Cit. 1982. p. 60.

267Fonseca, Celso Suckow da; **História do Ensino Industrial no Brasil**; RJ; Tipografia da Escola Técnica Nacional; Volume 1; 1961. p. 140-142.

Escola de Aprendizes e Artífices	Data de Inauguração
Piauí	1º de janeiro de 1910
Goiás	1º de janeiro de 1910
Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Rio Grande do Norte	3 de janeiro de 1910
Paraíba	6 de janeiro de 1910
Maranhão	16 de janeiro de 1910
Paraná	16 de janeiro de 1910
Alagoas	21 de janeiro de 1910
Rio de Janeiro	23 de janeiro de 1910
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Sergipe	1º de maio de 1910
Ceará	24 de maio de 1910
Bahia	2 de junho de 1910
Pará	1º de agosto de 1910
Santa Catarina	1º de setembro de 1910
Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Amazonas	1º de outubro de 1910

A análise tradicional atribuiu às escolas de aprendizes e artífices o papel de formador de uma mão de obra qualificada para operar o maquinário pesado das indústrias e fábricas em gestação, mas uma leitura mais apurada da realidade de boa partes daquelas dezenove unidades mostra o contrário. Conforme expressa Luiz Antônio Cunha, parece ser pouco provável que a União em parceria com dezenove Estados tenha criado uma rede federal de escolas profissionais por causa de pouco mais de três mil fábricas existentes no Brasil, em geral concentradas no eixo Rio-São Paulo. Segundo Cunha, a localização das Escolas de Aprendizes e Artífices “... não correspondiam a distribuição das empresas manufatureiras, especialmente aquelas que requeriam mão-de-obra qualificada”.<sup>268</sup>

Uma maneira de demonstrar isso é através da exposição de algumas realidades de cidades onde havia escolas de ensino profissional. A Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba, por exemplo, fundada em 6 de janeiro de 1910 e instalada na capital daquele estado estava localizada em uma região metropolitana que possuía, segundo Celso Muniz, trinta e seis fábricas com 1.161 operários correspondendo a mais ou menos 1,2% das unidades fabris e 0,85% do operariado nacional. Na Paraíba, a maioria dos estabelecimentos fabris eram ligados à produção de bebidas, fumos, calçados, sal e têxtil caracterizando-se por acanhadas oficinas artesanais. A maior indústria era a Tecelaria Tibiri, fundada em 1892, na localidade de Santa Rita.<sup>269</sup>

Por outro lado, apesar de a economia paraibana ter, no início do século XX, uma indústria tênue, dependente de atividades primárias e concentrada no setor têxtil, o fato de a maioria de suas fábricas estarem instaladas em uma cidade, Filipéia – hoje chamada de João Pessoa – com menos de 30 mil habitantes permitia que os operários se articulassem com certa facilidade, tanto que ao longo dos anos de 1906-1909 houve diversas greves nas poucas fábricas da cidade. Essa atuação do operariado local e o medo de que tal movimentação contagiasse as populações rurais levou o governador João Machado (1908-1912) a instalar a Escola de Aprendizes e Artífices nos porões do

---

<sup>268</sup>Cunha, Luiz Antônio; **As escolas de aprendizes e artífices e a produção manufatureira**; Niterói; Revista de Educação da UFF; Vol. 2; nº 2; julho/dezembro de 1983.

<sup>269</sup>Mariz, Celso; **Evolução econômica da Paraíba**; João Pessoa; Editora União; 1978. p. 23-24.

edifício da Força Pública, na Praça Aristides Lobo.<sup>270</sup>

Com base nos dados levantados, fica nitido que a incipiente economia industrial paraibana não foi o fator motivacional que gerou a instalação da escola de aprendizes naquele estado, mas o receio de que a organização, também incipiente, dos trabalhadores locais, em particular, daqueles que laboravam nas poucas fábricas da cidade capital contaminassem os demais desafortunados da fortuna e conseqüentemente gerassem uma “desordem social”.

Cabe enfatizar que o critério para a montagem dessa rede federal, localizada nas capitais estaduais, portanto os maiores centros urbanos de cada unidade da Federação, era o do controle social. O interesse mor era a criação de um *trabalhador-cidadão* mais racional, respeitador e dócil às normas impostas pelos patrões (não importando se o segmento de formação fosse para atender a indústria, o comércio ou a agricultura) em contra ponto ao *trabalhador-rebelde*, em geral, questionador das demandas e determinações do capital.

No final da década de 1910, a quase totalidade das capitais estaduais viviam um crescente processo de urbanização e, em paralelo, as autoridades presenciavam o crescimento do número de vadios, desocupados, mendigos, ladrões e demais excluídos que começavam a se agrupar naquelas cidades de maneira anônima provocando nas classes dominantes um forte temor de explosões de surtos de rebeldia ou de insubmissão popular como havia ocorrido cinco anos antes da promulgação da Reforma Nilo Peçanha, na capital federal através de um levante que posteriormente ganhou o nome de Revolta da Vacina (1904).

O medo dos movimentos sociais, das greves e da super população levou as classes dominantes brasileiras a desenvolver uma política governamental que tem por base a construção de hospícios, asilos, orfanatos, hospitais e escolas (primárias, profissionalizantes, secundárias, etc) como forma de minimizar ou mesmo evitar o perigo da desordem social.

---

<sup>270</sup>Ferreiro, Almiro de Sá; **Escola de Aprendizes e Artífices no Estado da Paraíba: processos disciplinares e de reordenamento para o trabalho assalariado**; João Pessoa; Série Documental: Relatos de Pesquisa; nº 19; julho de 1994. p. 11

Na justificativa feita pelo presidente Nilo Peçanha, na introdução do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, o chefe do executivo federal revela as preocupações e os objetivos que cercavam a criação e a fundação da primeira rede federal de ensino não superior da nação. Disse Peçanha,

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. É um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a nação.<sup>271</sup>

Realizando uma leitura crítica dessa parte introdutória da lei se nota a existência de um discurso modernizador baseado na necessidade do equilíbrio social e da harmonia entre as classes. Sendo assim, é possível afirmar que juntamente com a intenção de formar um trabalhador para as atividades produtivas de cada região era, também, preciso disciplinar os “desfavorecidos da fortuna” em seus próprios estratos sociais antes que estes, revoltados, realizassem desordens populares. Conforme esclarece Marisa Brandão:

Aqui podemos perceber que uma das maiores preocupações referia-se aos novos problemas que surgiam com o progresso da urbanização como, por exemplo, o aumento da população nas cidades e o crescimento do número de trabalhadores livres. Ao mesmo tempo, já naquele momento, começava-se a perceber a necessidade de incentivar a nova classe social que vinha se formando a vender a sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho escravo – assim, tornava-se importante fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, a fim de se tornarem úteis à nação. Mas, acima de tudo, procurava-se proteger a cidade contra os desfavorecidos da fortuna que poderiam, na sua ociosidade tornarem-se criminosos.<sup>272</sup>

---

271Brasil; República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 29 de setembro de 2014.

272Brandão, Marisa; **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil**

Nas Escolas de Aprendizes e Artífices, por força do artigo 6º, só seriam admitidos crianças e adolescentes com idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos por meio de um processo seletivo que não se baseava em provas discursivas ou objetivas, mas pela análise de alguns requisitos, tais como: certidão, emitida por autoridade competente, de que o aluno tem algum conhecimento prévio de um ofício e, também, um atestado conferido por pessoa idônea ou autoridade e, por fim, de que o indivíduo é um desvalido e necessita de um ofício para sobreviver.

Além disso, nos dizeres do artigo 7º e do artigo 8º do decreto de setembro de 1909:

Art. 7º- A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art 8º- Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dois cursos noturnos: primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho também obrigatório, para os alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que aprenderem.<sup>273</sup>

Os alunos, nos dizeres da lei, somente poderiam cursar um dos cursos oferecidos pela unidade escolar. O responsável pelo discente, em comum acordo com o diretor de cada unidade escolar, seriam aqueles que iriam escolher o curso de formação que inclui, também, a obrigatoriedade de frequentar um curso primário a fim de que a criança aprimorasse sua capacidade de contar, de ler e de escrever. Quanto aos cursos profissionalizantes, as chamadas ofinas, os mesmos seriam estruturados da seguinte maneira:

Art. 2º - Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível as especialidades das indústrias locais.

---

**vista através da educação profissional**; SP; Boletim Técnico do SENAC; Vol. 3; Nº 25; 1999. p. 4  
273Brasil; República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em:  
[www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 29 de setembro de 2014.

Parágrafo Único – Estas oficinas e outras, a juízo do Governo, ir-se-ão instalando à medida que a capacidade do prédio escolar, o número de alunos e demais circunstâncias o permitirem.

Art. 3º – O curso das oficinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regime da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.<sup>274</sup>

O que se evidencia é a proposta de montagem de uma rede de ensino profissionalizante e integral com os alunos ficando dentro das escolas quase doze horas seguidas, pois entravam às dez horas e eram liberados às vinte horas. O fato de ser uma instituição escolar com ensino profissional diurno e regular noturno, isto é, integral exigia uma ampla e complexa política pedagógica que obviamente variou conforme o lugar e o tempo.

Nesse aspecto, os relatórios dos diretores das Escolas de Aprendizes e Artífices constituem um rico panorama do ambiente daquelas escolas, pois contêm dados acerca das estratégias educacionais e das tentativas de disciplinamento. Além disso, possibilitam observar a origem, procedência e nacionalidade dos alunos, descrevem a permanência dos mesmos no interior da escola durante os anos destinados à formação, à média de frequência geral, à média diária e aos motivos que levavam muitos alunos a faltarem as aulas.

Na Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, por exemplo, o professor Paulo Ildelfonso de Assumpção, diretor da unidade por quase vinte anos (1910 e 1929) afirmava:

...neste Estado, cuja laboriosa e ativa população se reparte por origens tão diversas, formada de elementos étnicos tão distintos e que procuram segregar suas gerações mantendo escolas próprias e se esforçando pela conservação de suas tradições trazidas de além mar, sem a intromissão, que seria patriótica, por parte do Governo, para atenuar tal esforço em bem da comunhão nacional (...) esta escola soube atrair indistintamente todos esses elementos (...) os alunos amam e tem entusiasmo pela escola, como não há castigos buscam com prazer o estabelecimento.<sup>275</sup>

---

<sup>274</sup>Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de setembro de 2014.

<sup>275</sup>Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1914. p. 3

Explicitamente há um esforço do diretor em tornar a escola um ambiente acolhedor, tanto que o diretor ratifica a opção pela não aplicação de castigos físicos como uma de suas principais estratégias pedagógicas. Durante muito tempo, era comum pais e alunos denunciarem espancamentos por parte dos professores, notadamente daqueles mestres responsáveis pelo ensino profissionalizante. No entanto, isso não significa ausência de medidas disciplinares, já que em outro relatório informa estar combatendo “gazeadas” e “arrouças” dentro dos muros escolares com “...revistas diárias, pequenas penas, restrição nas horas do recreio, exercícios prolongados de formatura, e, mais que tudo, o incitamento da emulação e amor ao trabalho infantil que lhes prepara a facilidade da resistência, tudo tenho empenhado para drimir o grande mal.”<sup>276</sup>

Anos mais tarde, afirma continuar com o propósito de socializar as crianças a fim de construir mão de obra “forte” para seus futuros locais de trabalho. O diretor Paulo Idelfonso garantia estar a unidade paranaense obtendo sucessos na questão disciplinar e pedagógica, visto que tem conseguido

...tornar o tempo consagrado a escola o mais aproveitável tanto no trabalho das oficinas, como no ensino das aulas, desobrigando quanto possível o aluno do estudo em casa, quanto aí são ajudatórios dos serviços domésticos, dar ao aprendiz artífice, em quatro anos, o perfeito conhecimento de um ofício e, ao mesmo tempo, a instrução elementar capaz de guia-lo na vida, fazendo-o apto para o trabalho (...) sendo assim, buscamos chegar a um sistema que realizasse esse duplo resultado com o menor esforço para o aprendiz e maior aproveitamento do tempo escolar. De começo assentamos, desde 1910, um programa para o ensino de instrução primária e desenho cujo alcance resulta cada vez mais evidente na prática e na aplicação. A sub-avaliação dos alunos por quatro classes; a reprodução progressiva das matérias em série gradual e metódico desenvolvimento; a especialização dos professores por disciplina de ensino, lecionando, cada uma, do primeiro ao último ano, em harmonia com o programa geral do ensino, constituem a benéfica orientação, cujos resultados não nos cansamos de exaltar.<sup>277</sup>

---

276Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1913. p. 12-14.

277Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1917. p. 7

Essa estratégia de aliar disciplina com amor ao trabalho e infinitas opções de tarefas aos aprendizes e artífices paranaenses visava criar um elemento produtivo para o capital e, ao mesmo tempo, um cidadão dócil e rentável, evitando sua transformação em um indivíduo perturbador da ordem pública e privada (dentro das fábricas).

Suas estratégias devem ter tido relativo sucesso, pois o professor Paulo Ildelfonso de Assumpção foi o mais longo de todos os diretores de escolas de aprendizes resistindo a quase duas dezenas de trocas de ministros e sete mudanças de presidentes da República. Em um relatório, datado de 1918, vangloria-se de ter recebido do Ministro em exercício um elogio pela sua atuação durante um surto de varicela e escarlatina nos arredores da escola. Na época, afastou preventivamente metade dos alunos e a fim de impedir que os afastados ficassem na “mais deplorável ociosidade” manteve “correspondência diária com os responsáveis.”<sup>278</sup>

Diferentemente do que faz supor os relatórios do diretor da unidade paranaense a co-irmã do estado da Paraíba enfrentava diversas dificuldades administrativas, políticas, pedagógicas e disciplinares. O primeiro diretor, o professor Miguel Medeiros Raposo, estabeleceu o funcionamento dos cursos primário, de desenho e das seguintes oficinas: alfaiataria, marcenaria, sapataria, encadernação e serralheria. O diretor Medeiros Raposo, em seus relatórios, reclamava da extrema pobreza dos alunos matriculados e pedia auxílio da parte da União e do Estado da Paraíba com bolsas de estudos, pois nos dez anos em que esteve no comando da unidade só havia conseguido diplomar 0,76% do total de ingressantes ou cerca de 33 alunos de um total de mais de 3000 matriculados.<sup>279</sup>

A dificuldade em diplomar alunos e também em garantir a frequência dos discentes sempre foi uma preocupação dos governantes e diretores. Diferentemente do diretor da unidade localizada na capital do estado da Paraíba, a maioria dos diretores atribuíam a baixa assiduidade e o reduzido número de concluintes à falta de interesses dos responsáveis pela educação dos filhos e a baixa

---

278Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1918. p. 11

279Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba**; RJ; Imprensa Nacional; 1911. p. 9

qualificação dos professores, isto é, poucos foram aqueles que atribuíam as desistências à pobreza das famílias das quais vinham os alunos. Cristalizadora, acerca da culpabilização dos responsáveis, é a posição de João Luderitz, diretor do Instituto Parobé, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul que afirmou que o problema dessas crianças (alunos) são seus pais, indivíduos que vivem na “... ociosidade, no vício e na prática de atos nocivos e condenáveis por predisposições instintivas.”<sup>280</sup>

No que se refere à qualidade do corpo docente, deve-se ressaltar que os professores e os mestres eram escolhidos pelos diretores de cada unidade e sempre foram mal avaliados pelos fiscais do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, segundo Luis Antônio Cunha, ainda no ano de 1910, era comum os fiscais, em seus relatórios, denunciarem diversos mestres por incompetência e falta de capacidade didática, pois a maioria dos docentes vinha diretamente de oficinas ou fábricas. Sendo, portanto, indivíduos sem base teórica com aptidão somente para transmitir conhecimentos empíricos. Revelador é um relatório feito por um representante do dito Ministério que informou serem:

...escolhidos na maior parte entre operários atrasados, quase analfabetos muitos, iam ronceiramente, quando o faziam, ensinando a meia dúzia de crianças aquilo que aprenderam de outros iguais a eles, por processos coloniais, isto é, sem nenhuma técnica, sem nenhuma pedagogia e não raro por processos truculentos.<sup>281</sup>

Essa situação levará o governo Hermes da Fonseca a propor através dos Arts 18º e 19º do Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1911 que os diretores das escolas de aprendizes e artífices somente contratassem profissionais com “competência comprovada” para professores dos cursos de desenho e do ensino primário e para as oficinas a contratação de “profissionais de reconhecida

---

280Queluz, Gilson; **Concepções de ensino técnico na República Velha 1909-1930**; Curitiba; Editora do CEFET; 2000. p. 156

281 Cunha, Luís Antônio; **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**; SP-Brasília; Flasco; 2000. p. 81

competência” estando liberado a possibilidade de empregar estrangeiros.<sup>282</sup>

Essa preocupação com a qualidade do corpo docente levou a União e o Distrito Federal a inaugurarem, após oito anos de discussões, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, por meio do Decreto nº 1800 de 11 de agosto de 1917 e que só entrou em funcionamento dois anos depois, isto é, em agosto de 1919. O seu objetivo era formar mestres e contramestres capacitados para ministrarem as oficinas nas demais escolas de aprendizes e artífices do país. Essa unidade escolar seria, segundo o presidente Venceslau Brás, em discurso realizado no dia de sua inauguração “... um instituto que se constituirá num viveiro de professores para as escolas profissionais.”<sup>283</sup>

A baixa qualidade dos professores, mestres e contramestres das escolas de aprendizes gerou, ao longo da década de 1910, um série de transformações no processo seletivo dos mestres até o momento em que o Decreto nº 1.283 de 7 de novembro de 1918 estabelece que o provimento dos cargos de professores dos cursos primário e de desenho e os dos mestres das oficinas passassem a serem efetuados por meio de prova prática na presença de um representante do Ministério, do diretor da unidade escola e de dois professores de outra unidade profissionalizante com especialização na área a ser preenchida.<sup>284</sup>

Essas medidas, conforme relato de Celso Suckow da Fonseca, amenizarão o problema, até então crônico, de falta de docentes especializados e qualificados, mas após a segunda metade da década de 1920 com o expressivo aumento do número de alunos matriculados nas escolas de aprendizes federais a Venceslau Brás não conseguirá mais preencher a demanda e a União decide transformar em institutos de formação normal-profissional o Instituto Paraobé de Porto Alegre, Rio Grande do Sul; e o Instituto Lauro Sodré de Belém, Pará.<sup>285</sup>

---

<sup>282</sup> Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1911**. Disponível em [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 23 de setembro de 2014.

<sup>283</sup> Soares, Manuel Jesus de; Op. Cit. 1981. p. 86

<sup>284</sup> Fonseca, Celso Suckow; Op. Cit. 1961. p. 172.

<sup>285</sup> Fonseca, Celso Suckow; Op. Cit. 1961. p. 525

Por outro lado, de acordo com Gilson Queluz, a busca por maior qualificação levou muitos ministros e diretores a procurarem resolver problemas estruturais das escolas de aprendizes e artífices como aqueles referentes à precariedade e superlotação das oficinas, falta de materiais e instalações inadequadas para ensinar os ofícios, excesso de trabalho para os alunos e mestres devido a longa jornada-aula diária, incidência de alcoolismo entre os mestres e a existência de um corpo docente despreparado. Esse quadro levou as mais diferentes administrações federais a proporem mudanças no maquinário das oficinas, no processo seletivo dos professores e no currículo do ensino primário e de desenho.<sup>286</sup>

E, como desde o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 havia relativa autonomia aos diretores, professores e mestres na formulação dos programas de ensino dos cursos ministrados nas oficinas. Celso Suckow da Fonseca defende a tese de que essa condição impedia a uniformidade do ensino realizado nas instituições federais: “... cada um fazia a aprendizagem conforme o critério dos diretores e professores, sendo, também, lecionadas, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações.”<sup>287</sup>

Essa é uma análise simplista, já que a legislação de 1909 sugere um consórcio entre o governo federal e os governos estaduais em relação à montagem e escolha dos cursos, pois havia o entendimento tácito de que somente a comunidade dirigente local seria conhecedora das especificidades da atividade industrial e comercial, ou seja, das demandas e necessidades dos empreendedores da região onde a unidade escolar seria instalada. Por tal motivo o decreto não estipulava antecipadamente o tipo de curso que as escolas de aprendizes deveriam ofertar determinando, apenas, que os mesmos fossem em regime integral funcionando das dez da manhã até as vinte horas da noite.

---

<sup>286</sup> Queluz, Gilson; Op. Cit. 2000.

<sup>287</sup> Fonseca, Celso Suckow; Op. Cit. 1961. p. 209.

A autonomia conferida pelo decreto nº 7.566 produziu a seguinte realidade: A Escola de Aprendizes e Artífices do Pará implantada sem sede própria<sup>288</sup> na cidade de Belém, especificamente na avenida 22 de Julho, hoje Alcindo Cacela, em 1º de agosto de 1910, e optou pela seguinte oferta de cursos profissionalizantes: Marcenaria, Alfaiataria, Funilaria, Sapataria e Ferraria; tal instituição recebeu, ao longo do seu primeiro ano letivo, apenas 20 alunos, caracterizando-se por ser a menor unidade da rede. O quadro de pessoal, informa o diretor, era formado por um escriturário, um porteiro, um professor de ensino primário, um professor de curso de desenho e cinco mestres de ofícios contratados sem concurso e por indicação do diretor.<sup>289</sup>

No caso da Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte instalada na cidade de Natal em 1º de janeiro de 1910 em um imóvel do outrora Hospital da Caridade, localizado na rua Presidente Passos, no bairro da Cidade Alta, a mesma oferecia os cursos de sapateiro, marceneiro, alfaiate, serralheiro e funileiro. A instituição começou o ano letivo, em fevereiro de 1910, com o seguinte quantitativo de alunos: 12 na sapataria, 32 na marcenaria, 33 na alfaiataria, 23 na serralheria e 7 na funilaria. Totalizando 107 alunos inscritos<sup>290</sup>.

A Escola de Aprendizes e Artífices da cidade de São Paulo, inaugurada em 24 de fevereiro de 1910 e colocada provisoriamente em um edifício na avenida Tiradentes, no centro da cidade, e ao final do ano transferida para o bairro de Santa Cecília, na rua General Júlio Marcondes Slagado, onde permaneceu por sessenta e cinco anos. Em seus primeiros anos de existência (1910-1914) adotou os cursos de Mecânica (média de 57 alunos), Marcenaria (média de 39 alunos), Entalhador (média de 44 alunos), Eletricidade (média de 21 alunos) e Torneiro Mecânico (média de 19 alunos). Constando na frequência do curso primário mais ou menos 200 alunos e no curso de desenho cerca de 201

---

288A ausência de sede própria e de equipamentos adequados atingi praticamente todas as unidades com exceção da paulista e paranaense. O Professor João Luderitz, autor de um projeto de reforma do ensino profissional na década de 1920, a maioria das escolas de aprendizes funcionava em velhos casarões do tempo colonial ou antigos armazéns de café ou açúcar ou, por fim, em depósitos de estradas de ferro. In. Luderitz, João; **Relatório apresentado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**; RJ; Imprensa Nacional; 1925.

289Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio: **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Pará**; RJ; Imprensa Nacional; 1911. p. 3

290Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio: **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte**; RJ; Imprensa Nacional; 1911. p. 8

discentes. Era a maior unidade dentre todas aquelas que compunham a rede federal de escolas de aprendizes.<sup>291</sup>

A autonomia assegurada, em lei, pelo decreto de 1909 permitiu que os governos estaduais direcionassem suas unidades para atender as demandas suscitadas pela realidade econômica local. Por isso, no Pará e no Rio Grande do Norte as oficinas ofereciam ofícios muito mais ligados ao setor de serviços e de artesanato que à indústria, pois era ainda incipiente e concentrada no eixo Rio-São Paulo. Naquelas duas unidades, como praticamente todas as outras localizadas nas regiões Norte e Nordeste, os alunos eram meninos desvalidos da fortuna e extremamente pobres. A esse respeito, em 1912, assim discursou o professor e diretor da unidade paraibana, o Sr. Miguel Medeiros Raposo em uma reunião com a presença de todos os diretores das dezenove unidades com o Ministro Pedro Toledo:

Nos dias de chuva, a baixa frequência é considerável, sendo de lamentar o estado em que esses meninos se apresentam nas aulas: descalços, com a única roupa encharcada, sobrevivendo a gripe. Quase todos apresentam aspecto doentio, pálidos, raquíticos e sem coragem para os trabalhos escolares. (...) Muitas dessas crianças são auxílio de família, apanhando níqueis em frente das feiras de quartas e sábados carregando água dos chafarizes e combustíveis das cavaarias mais próximas para as necessidades domésticas.<sup>292</sup>

Para a historiadora Mácia D'Angelo, o fato de a legislação de 1909 direcionar as escolas de aprendizes e artífices para os desvalidos da fortuna, mas não esmiuçar o que significaria ser um desvalido permitiu que em regiões onde a presença de trabalhadores-operário fosse marcante, como a cidade de São Paulo, os dirigentes estaduais não buscassem "...os miseráveis para compor a clientela das escolas profissionais, mas os filhos de operários [para os mesmos] incorporarem normas de

---

291Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio: **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo**; RJ; Imprensa Nacional; 1915. p. 14

292Ferreiro, Almiro de Sá; Op. Cit. 1994. p. 16

comportamento, aceitas socialmente como hábitos de trabalho disciplinado e de respeito à autoridade.<sup>293</sup>

Assim, os alunos da Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo não eram meninos desvalidos e nem crianças advindas de famílias inseridas em atividades do setor de serviços (açougue, padaria, sapataria etc.), mas de núcleos operários. De acordo com dados levantados por D'Angelo, através de uma pesquisa ao livro de matrícula da instituição, a maioria dos pais exercia profissões ligadas ao mundo fabril, tais como: mecânico, marceneiro e fundidor. Desse modo, fundada vinte meses após a grande greve de 1907, a escola concretizou-se:

...historicamente, em meio a pressões, opções e confrontos de vários matizes e origens, sem ser linear, geral e uniforme, a elaboração desse novo trabalho e trabalhador aumentou a heterogeneidade das relações e processos de trabalho, ampliando as práticas patronais e operárias, assim como as maneiras de convívio entre trabalhadores diferente e inversamente qualificados.<sup>294</sup>

Ou seja, como a legislação exigia a adequação das oficinas às demandas das indústrias locais e considerando que as escolas foram criadas em capitais de estados com realidades sócio-econômicas bem díspares se pode afirmar que a clientela e os objetivos de cada escola de aprendizizes e artífices variou conforme a região e o tempo. Nesse aspecto, na cidade de São Paulo, em virtude do avanço da industrialização, os cursos estavam voltados para a formação de mecânicos, torneiros e eletricitistas; enquanto nas demais cidades, em particular as do Norte e do Nordeste, o interesse era certificar profissionais urbanos autônomos como, por exemplo, carpinteiros, sapateiros, alfaiates e outros.

---

293D'Angelo, Márcia; **Caminho para o advento da Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo (1910-1930): Um projeto das elites para uma sociedade assalariada**; SP; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo; 2000. p. 191.

294D'Angelo, Márcia; Op. Cit. 2000. p. 194

Dentro das escolas de aprendizes, em particular para as oficinas, conviviam dois modelos de avaliação: um clássico feito através de provas objetivas e discursivas, e, outro, mais inovador realizado através de feiras e exposições. A Reforma Nilo Peçanha, por meio dos artigos 12º e 13º do decreto de 1909 estabelecia que:

Art 12º- Haverá anualmente uma exposição dos artefatos das oficinas, para o julgamento do grau de adiantamento dos alunos nas distribuições dos prêmios dos mesmos.

Art 13º- A comissão julgadora para a distribuição dos prêmios será formada pelo diretor da escola, o mestre da respectiva oficina e o inpetor agrícola do distrito.<sup>295</sup>

A lei obrigava as escolas a medir o “grau de adiantamento dos alunos” por meios não convencionais, visto que era uma unidade escolar de ensino primário profissionalizante e a lei também estabelecia que os primeiros colocados teriam direito a receber prêmios pecuniários ou instrumentos de trabalho. A unidade escolar que conseguiu estabelecer a maior sequência ininterrupta de exposições foi a Escola de Aprendizes e Artífices de Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

De acordo com um artigo escrito pelos pesquisadores Olívia Medeiros Neta, Juliana Nascimento e Antônio Rodrigues, a primeira exposição escola da escola profissional de Natal ocorreu em 11 de abril de 1912, portanto dois anos e meio depois de sua fundação. Segundo os pesquisadores:

A solenidade de premiação foi no salão nobre do Natal Clube. O primeiro prêmio recebeu o nome Rio Branco, o segundo o nome Pedro de Toledo e o terceiro o nome Alberto Maranhão. O aprendiz de marceneiro Inocêncio Manoel do Nascimento recebeu o primeiro prêmio; o aprendiz de alfaiate Salvador Carneiro recebeu o segundo prêmio. O terceiro prêmio que homenageava o Governador do Estado foi recebido pelo aprendizes de sapateiro Elói Marques do Nascimento.<sup>296</sup>

---

295Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 28 de agosto de 2014.

296Medeiros Neta, Olívia Moraes, Nascimento, Juliana Minardi & Rodrigues, Antônio G. F.; **Uma escola para aprendizes e artífices e o ensino profissional primário gratuito**; Natal; Revista Holos; Ano 28; Vol. 2; 2012. p. 98

Os alunos premiados e os demais discentes que estavam se formando, juntamente com os mestres das oficinas, professores dos cursos noturnos de desenho e do ensino primário e o diretor da unidade entoaram o Hino Nacional diante autoridades locais (governador, prefeito e deputados estaduais) e de Manoel Dantas representante do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Depois da cerimônia de formatura, os alunos, com diploma em mãos, saíram pelas ruas da capital potiguar fardados e acompanhados de uma banda marcial entoando o Hino do Trabalho.<sup>297</sup>

Esse modelo de formatura prosseguiu até o ano de 1915, informam Medeiros Neta, Nascimento e Rodrigues, visto que, a partir da cerimônia de premiação de 7 de julho de 1916, a escola de aprendizes e artífices de Natal passou a conferir aos melhores alunos de cada oficina, além do diploma, instrumentos de trabalho. Desse modo, o primeiro colocado no curso de alfaiataria recebia uma máquina de costura, uma tesoura, um jogo de ferros de cinco quilos, um fogareiro e uma medida; e os formados em serralheria uma forja portátil, uma safra, uma marreta, um martelo, uma escala de aço e dois compassos. Por fim, deve-se esclarecer que os demais cursos da unidade (sapataria, funilaria e marcenaria) também forneciam prêmios, mas os mesmos não são listados nem pelos pesquisadores e nem pelo diretor da unidade.<sup>298</sup>

Essas cerimônias ao premiar os melhores de cada curso profissional tinham como objetivo realçar comportamentos louváveis e desempenhos exemplares dos aprendizes artífices diante o conjunto do corpo discente que estava entrando na unidade, cursando suas aulas e até mesmo se formando, por isso podem ser considerados um componente da cultura escolar.

A presença dos hinos nacional e do trabalho, de uma banda militar e do fardamento revela um culto ao civismo e ao militarismo no interior dessas instituições cujas intenções eram, certamente, o disciplinamento dos corpos e das mentes como parte integrante da formação daquele futuro trabalhador-cidadão.

---

297Medeiros Neta, Olivia Morais, Nascimento, Juliana Minardi & Rodrigues, Antônio G. F.; Op. Cit. 2012. p. 98-99

298Medeiros Neta, Olivia Morais, Nascimento, Juliana Minardi & Rodrigues, Antônio G. F.; Op. Cit. 2012. p. 99-100

Além da função avaliativa, as exposições escolares ajudariam a fomentar a caixa escolar, dar incrementos aos proventos dos profissionais (diretor, mestre e professor) de cada escola e uma ajuda de custo aos discentes, visto que a renda arrecadada pela venda dos artefatos produzidos pelos alunos durante a exposição seria sempre revertida em função da escola e da sua comunidade escolar. Conforme estabelece os artigos dez e onze.

Art. 10º – Constituirá renda da escola o produto dos artefatos que saírem de suas oficinas.

Parágrafo 1º- Esta renda será arrecada pelo diretor da escola, que com ela satisfará a compra de materiais necessários para os trabalhos das oficinas.

Parágrafo 2º- Semestralmente o diretor dará balanço na receita e despeza das oficinas e recolherá o saldo à Caixa Econômica ou Coletoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11º- A renda líquida de cada oficina será repartida em 15 cotas iguais, das quais uma pertencerá ao diretor, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuídas por todos os alunos da oficina, em prêmios, conforme o grau de adiantamento de cada um e respectiva aptidão.<sup>299</sup>

Conforme expresso os produtos que compunham as Exposições Escolares deveriam ser vendidos e o volume de dinheiro arrecadado rateado entre os docentes e os discentes. A esse respeito, ao longo dos anos, o Governo Federal foi, aos poucos, obrigando as unidades de ensino a criarem uma Associação Cooperativa de Mutualidade que, através das Caixas de Mutualidade, objetivavam conter a evasão escolar, facilitar a produção das oficinas e aumentar a renda produzida pelas mesmas. Tais caixas tinham na presidência o diretor da unidade e um conselho com representantes dos alunos e dos professores.<sup>300</sup>

Um questionamento vem à tona: o que era produzido? A leitura do relatório anual do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio mostra que os artefatos manufaturados eram, em sua maioria, mesas, estantes, guarda-comidas, porta-chapéus, oratórios, pés torneados para mesas, camas,

---

<sup>299</sup>Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de setembro de 2014.

<sup>300</sup>Medeiros Neta, Olivia Morais, Nascimento, Juliana Minardi & Rodrigues, Antônio G. F.; Op. Cit. 2012. p. 99.

mesas de jantar, balaustres, toilettes, porta-toalhas, cabides, porta-vasos, braços para lavatórios, cantoneiras, porta-cartões, parafusos, descанços de ferros de engomar, espetos, pás para fogões, livros em branco, cadernos, pasta para papel, grades de ferro, portões de ferro, polainas, sandálias, carteiras, uniformes escolares, ternos de brim e etc.<sup>301</sup>

Cabe ressaltar que a produção variava conforme a localidade da unidade escolar. O relatório elaborado pelo recém nomeado Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio do presidente Hermes da Fonseca, em 1913, o Sr. Pedro de Toledo, esclarece que a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo chegou a produzir um locomóvel, vários motores elétricos e dezenas de máquinas de enrolar bobinas, telefones, dínamos de corrente contínua e interruptores. Enquanto isso, a Escola de Aprendizes e Artífices de João Pessoa, na Paraíba, produzia basicamente sapatos, calças, sandálias, cadernos e bolsas, pois seus cursos estavam voltados para a formação de trabalhadores para ofícios urbanos.<sup>302</sup>

Apesar das diferenças, o ato de produzir todas aquelas mercadorias e de vendê-las tinha uma intenção que era, mesmo que momentaneamente, de transformar a escola em uma pequena empresa demonstrando ter tais estabelecimentos de ensino uma função pedagógica mercadológica, pois ao produzir mercadorias os alunos vivenciavam a experiência do dia a dia de uma jornada de trabalho.

Isso era diferente do ocorrido com o ensino das oficinas, que possuíam autonomia curricular. No caso do ensino primário e de desenho, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio desenvolveu uma série de instruções para a grade curricular daqueles cursos. A série de intervenções foi inaugurada pelo governo do Presidente Hermes da Fonseca, o qual, no decorrer de sua campanha política, prometeu especial atenção ao ensino profissional, tanto que em um discurso afirmou: “o ensino profissional a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, deve proporcionar, também, a instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles

---

301Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1912**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1; 1912. p. 275.

302Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1913**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1; 1913. p. 257.

que amanhã serão homens e cidadãos.”<sup>303</sup>

Com isso, o novo presidente reconhecia o esforço do antecessor, Nilo Peçanha, em montar uma rede primária profissional, e, também, reconhecia os rumos dados a parte “propriamente prática”, isto é, à autonomia curricular que os diretores e mestres das oficinas tinham. Obstante, o presidente expõe que realizará mudanças na “instrução de ordem ou cultura secundária”, ou seja, no curso noturno primário que, nos ditames do decreto de 1909, também gozava de liberdade curricular.

Dessa maneira, por meio do Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1911 elaborado pelo novo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Pedro Toledo, o governo de Hermes da Fonseca estabeleceu um currículo escolar mínimo para todos os cursos de desenho e do primário, e também uma série de determinações a serem seguidas pelos professores daqueles cursos.

Sendo assim, ficou estabelecido que o curso primário funcionaria das cinco da tarde às oito da noite, objetivando o ensino da leitura e escrita, aritmética até regra de três, noções de geografia do Brasil, noções de história do Brasil e de gramática nacional; já o curso de desenho também seria ministrado das dezessete horas às vinte horas, mas abrangeria o ensino de desenho de memória, do natural, decorativo, de formas geométricas, de máquinas e peças de construção.<sup>304</sup> De acordo com Marcia D'Angelo, muito dos livros utilizados nessas escolas procuravam “... contribuir para a educação da vontade, onde são narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida afetiva, fecunda e tranquila do trabalhador honesto”.<sup>305</sup>

Além disso, os professores de ambos os cursos deveriam uma vez por mês fazer com seus alunos explanações sobre a constituição política do Brasil e dos mais importantes homens republicanos nacionais, para torná-los conhecidos pelos seus alunos; depois, nos dias de festas nacionais, discursos sobre os fatos comemorados; e, por fim, pesquisar e expor a biografia dos grandes homens brasileiros que se notabilizaram na área da agricultura, comércio e indústria.

---

303Fonseca, Celso Suckow; Op. Cit. 1961. p. 184

304Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1910**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1; 1910. p. 205-207.

305D'Angelo, Marcia; Op. Cit. 2000. p. 131.

Percebe-se, de um modo geral, que há uma função básica: formar artífices para atender os pequenos estabelecimentos fabris e as oficinas artesanais ou operários – onde tinham indústrias. Havia um outro elemento que seria controlar, confinar, disciplinar, recuperar e regenerar o homem livre transformando-o em um trabalhador-cidadão através da propagação da ética do trabalho, que trazia consigo hábitos de ordem, racionalidade, submissão, pontualidade, bom uso do tempo, dos instrumentos de trabalho e etc.

As análises expostas evidenciam que a montagem de uma rede de escolas de aprendizes e artífices foi uma experiência pioneira e inovadora, pois foi o primeiro sistema de ensino federal com atuação no campo na educação primária, já que as dezenove escolas de ensino profissional tinham diretrizes comuns e se subordinavam administrativa e pedagogicamente a uma mesma autoridade emanada do poder central: o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O percurso de criação e desenvolvimento do ensino profissional em relação à gestão e público-alvo mostravam que tal tipo de ensino adquiriu, na virada da primeira para a segunda década do século XX, uma importância grande no interior do aparelho de Estado Brasileiro. Na verdade, foi a materialização de um investimento de grande envergadura feito pela União em plena Primeira República.

Investimento que não visava apenas dar aos jovens aprendizes e artífices um aperfeiçoamento ou especialização de determinados conhecimentos e capacidades, em suma uma qualificação profissional, mas substancialmente uma formação escolar que baseada na lógica da eficiência e moralidade burguesa, isto é, da disciplina e produtividade retiraria as classes perigosas – formadas por crianças desvalidas ou operárias – do caminho da desordem e do caos. Conforme indica Gilson Queluz:

...as Escolas de Aprendizes e Artífices representam um papel estratégico no esforço do controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurando atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo,

formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais da desordem social, os menores desvalidos, os estrangeiros, devidamente docilizados.<sup>306</sup>

Logo, as escolas de aprendizes e artífices tencionavam introduzir uma nova mentalidade na vida particular do aluno notadamente sobre seus aspectos morais como a de ser um bom pai, um indivíduo honesto, cuidadoso com a higiene, com vida ascética. Isso, em tese, possibilitaria ao aluno levar, na condição de trabalhador, um maior disciplinamento para a sua vida social, os seus instintos sexuais e os seus vícios canalizando, então, suas energias para o estilo de vida burguês permitindo, assim, que as empresas obtivessem ganhos maiores.

Esse adestramento, obviamente, não foi feito sem resistência da parte dos alunos, afinal nem todo mundo quer ser um “bom funcionário”, isto é, aquele que não reclama, não discute e não se posiciona. Nesse sentido, a resistência se manifestou pelas altíssimas evasões escolares de todas as dezenove unidades, pelo absenteísmo às aulas por parte dos discentes e pela constante reclamação dos professores e mestres com relação a falta de disciplina dos alunos em sala de aula mostram que as escolas de aprendizes e artífices, como qualquer outra escola, eram um espaço de luta entre forças contraditórias como o sistema econômico no qual estavam inseridos aquelas instituições e pessoas.

---

306Queluz, Gilson; Op. Cit. 2000. p. 32

# CONCLUSÃO

A falta de instrução popular coloca o cidadão em posição humilhante e prejudicial à comunhão social de que faz parte. Os deveres inerentes as vidas privadas e civis passam despercebidos ao homem que tem a infelicidade de ser ignorante. Se o povo carece de instrução, sofre na base do sistema representativo que se deve firmar na vontade manifesta inteligente, conscienciosamente e livre. Só a instrução que eleva o cidadão à consciência de seus direitos e deveres.<sup>307</sup>

José Feliciano Horta de Araújo

---

307Paraná, Governo da Província do; **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Província do Paraná na abertura da 1ª Sessão da 8ª Legislatura pelo Presidente da Província José Feliciano Horta de Araújo**; Curitiba; Tipografia Oficial; 1868. p. 14

Após a promulgação do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, o ensino primário ficou sob a gerência dos governos provinciais e esse princípio foi mantido pela Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891, pois a mesma delegou aos governos estaduais e as prefeituras municipais o controle da administração legislativa e pedagógica das escolas de nível primário. Portanto, no Brasil, a opção pela descentralização educacional viabilizou uma experiência pautada pela dificuldade de desenvolvimento de projetos nacionais de alcance educacional tanto no Império como na República.

A inexistência de uma política nacional de educação sempre foi apontada por alguns estudiosos da história da educação brasileira como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira como um fator que exemplificava a debilidade, irracionalidade e, até mesmo, desprezo com que as classes dominantes trataram o assunto desde os primórdios da independência da nação. Entretanto, o que vimos ao longo desta Tese de Doutorado não justifica tais argumentos, visto que entre 1870 e 1910, houve centenas de debates, dezenas de projetos e quatro reformas educacionais apenas no âmbito da Assembleia Geral (Império), depois Congresso Nacional (República) e Governo Central (Império), depois Federal (República).

A citação que abre a parte final desta conclusão foi dita, em 1868, pelo Presidente da Província do Paraná, José Feliciano Horta de Araújo, mas poderia ter sido dita, obviamente que em outro contexto, pelos personagens centrais do trabalho: o Ministro da Justiça, o conselheiro Leôncio de Carvalho, o Ministro da Instrução Pública, o general Benjamin Constant e o Presidente da República, o advogado Nilo Peçanha.

Isto porque os homens citados eram temerosos de que um povo ignorante – no sentido de desconhecedor das “maravilhas” que é o respeito pela ordem e o amor pela civilização - acabassem sendo consumidos pelas trevas da desordem. Como exemplos: o abandono em peso das fazendas pelos escravos para o conselheiro, a defesa do retorno da monarquia pelo povo para o general ou a adesão aos preceitos anarquistas pelas massas anônimas das grandes capitais brasileiras para o advogado. O remédio de todos: reformas de ensino que levassem, via um saber escolarizado, as

crianças e os adolescentes – futuros cidadãos e trabalhadores, a respeitarem a ordem liberal burguesa excludente implantada no Brasil. Isto demonstra que tanto no Império quanto na República a educação foi associada a difusão da ordem, civilização e progresso.

No período compreendido pelo presente trabalho, monarquistas e republicanos compartilhavam de um mesmo ideário, típico da passagem ou conjuntura de final do século XIX e primeiras décadas do século XX, e que apontava para a seguinte questão: diante da emergência de novos atores sociais (operários, imigrantes e anarquistas, por exemplo) era preciso que os segmentos sociais dominantes articulassem respostas consistentes e capazes de equacionar as complexas demandas geradas pelas contradições econômicas, políticas e sociais da modernidade.

Nesse sentido, a educação escolarizada é um elemento importante, pois auxilia na construção de novas formas de dominação que objetivavam dar conta de uma problemática colocada desde a promulgação da lei do Ventre Livre (1871), mas principalmente após a conjuntura dos anos de 1888-1889, isto é, de abolição da escravatura e proclamação do regime republicano: como dominar homens livres e formalmente iguais?

Nesse contexto, a questão da educação passou a ter uma ênfase enorme. Uma educação física, intelectual e moral da criança e da mocidade, objetivo primário das reformas Leôncio de Carvalho (1878-1879), Benjamin Constant (1890-1891) e Nilo Peçanha (1909), com a finalidade de possibilitar àqueles indivíduos todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, tornou-se tema central dos debates e das reformas, já que tal educação possibilitaria aos homens livres pobres ou aos trabalhadores assalariados de baixa renda a plena consciência do seu lugar social, obviamente, que tal lugar era a base da pirâmide social.

Na linha de argumentação exposta, caberiam ao diretor, inspetor, professor, lente ou mestre associar o atraso com à sujeira, à feiura, à doença, à ignorância, à loucura, à vadiagem, à contestação e o progresso a ingredientes como à limpeza, à saúde, à disciplina, produtividade e à lucratividade. Nesse processo, conforme ficou evidente, ao longo dos três capítulos, a educação e sua escola transformaram-se em poderosos instrumentos de controle social e de veiculação ideológica a fim de

neutralizar os conflitos, controlar a cisão política e manter a estabilidade social. Tudo isso em nome do “bem comum”.

## **BIBLIOGRAFIA**

## FONTES:

- Abranches, João Dunshee de; **Atas e Atos do Governo Provisório**; RJ; Imprensa Nacional; 1907.
- Azevedo, Fernando de; **A Cultura Brasileira**; Brasília; UNB Editora; 1963.
- Barbosa, Rui; **Obras Completas**; RJ; Ministério da Educação e Saúde; Vol. 10; Tomo I ao IV; 1947.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Disponível em: <http://camara.gov.br>. Acessado em 27 de julho de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de agosto de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 28 de setembro de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 914-A de 23 de outubro de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 10 de outubro de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 2 de agosto de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos; **Anais do Congresso Nacional**; RJ; Imprensa Nacional; Vol. 2; 1891.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Constituição Federal de 1891**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 19 de novembro de 2013.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 3.890 de 01 de janeiro de 1901**. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acessado em 16 de agosto de 2013.

- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto n 3.914 de 26 de janeiro de 1901**. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acessado em 16 de agosto de 2013.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 1.641 de 7 de janeiro de 1907**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 2 de outubro de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 27 de setembro de 2014.
- Brasil, República dos Estados Unidos do; **Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1911**. Disponível em [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acessado em 23 de setembro de 2014.
- Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (1:1878: Rio de Janeiro); **Anais**; RJ; Fundação casa de Rui Barbosa; 1988.
- Congresso Agrícola do Recife (1: 1878; Recife); **Anais**; Recife; Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco: Edição Fac-similar comemorativa do primeiro centenário; 1978.
- Freire, Felisberto; **História Constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil**; RJ; Tipografia Aldina; 1895.
- Freire, Felisberto; **As Constituições dos Estados e a Constituição Federal**; RJ; Garnier; 1898
- Kopke, João; **Pedagogium**; RJ; Jornal do Brasil; 24 de julho de 1892.
- Magalhães, Benjamin Constant Botelho de; **Apontamentos para o discurso de inauguração da Escola Normal da Corte**; RJ; 1880 possui 12 páginas e consta da Pasta n. 347, catalogado na Série Escola Normal da Corte, Subsérie Inauguração da Escola Normal, sob o código BC/inaug. Esc. Nor. 880.03.28, no Museu Casa de Benjamin Constant.
- Magalhães, Benjamin Constant Botelho de; **Escolas Normais. Sua organização, planos de estudo, métodos e programas de ensino**. Parecer do Dr. Benjamin Constant Botelho de Magalhães; RJ; 1883. 47 fls. Man. E 10 anexos. BC/Org. Esc. Nor. 883.03.18

- Moacyr, Primitivo; **A instrução e o Império**; RJ; Typografia do Jornal do Comércio; 1937.
- Moacyr, Primitivo; **A instrução e a República**; RJ; Typografia do Jornal do Comércio; 1942
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1910**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1; 1910
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba**; RJ; Imprensa Nacional; 1911.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Pará**; RJ; Imprensa Nacional; 1911.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte**; RJ; Imprensa Nacional; 1911.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1912**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1; 1912.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1913**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1; 1913.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1913.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1914.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo**; RJ; Imprensa Nacional; 1915.
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1917.

- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; **Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná**; RJ; Imprensa Nacional; 1918.
- Nabuco, Joaquim; **O abolicionista**; SP; Instituto Progresso Editorial; 1949.
- Vieira, Joaquim José Menezes; **Editorial**; Revista Pedagógica; RJ; Tomo I; Nº 3; março de 1890.
- Veríssimo, José; **A educação no Brasil**; Porto Alegre; Mercado Aberto; 1985.

#### ARTIGOS:

- Alves, Cláudia; **Formação militar: aspectos da liderança de Benjamin Constant no âmbito do exército**; Porto Alegre; Revista de Educação; Vol. 10; 2010.
- Bastos, Maria Helena Câmara; **Educação infantil e ensino intuitivo: A contribuição de Marie Pope-Carpantier**; SP; Revista Conjectura; Vol. 15; Nº 3; Setembro/Dezembro de 2010.
- Bastos, Maria Helena Câmara; **Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1890)**; Pelotas. História da educação; Nº 8; setembro de 2000.
- Brandão, Marisa; **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**; SP; Boletim Técnico do SENAC; Vol. 3; Nº 25; 1999.
- Castro, Elizabeth Amorim; **Arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República**; Brasília; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; nº 224; vol. 90; janeiro/abril de 2009.
- Castanha, André Paulo; **A introdução do método lancasteriano no Brasil: História e historiografia**; Caxias do Sul; IX ANPED Sul; agosto de 2012.
- Castanha, André Paulo; **Reforma da Escola Normal da Corte em 1888**; Campinas; Revista HISTEDBR; Nº 32; dezembro de 2008.

- Cunha, Luiz Antônio; **As escolas de aprendizes e artífices e a produção manufatureira**; Niterói; Revista de Educação da UFF; Vol. 2; nº 2; julho/dezembro de 1983
- Cruz Costa, José; **Auguste Comte e as origens do positivismo**; SP: Revista de História; Vol. 1; Nº 3; julho/setembro de 1950.
- Chervel, André; **Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**; Porto Alegre; Revista Teoria e Educação; Vol. 2; 1990.
- Drazzi, Camila; **Pai e construtor da arte brasileira – A Academia de Belas Artes na reforma da instrução promovida por Benjamin Constant 1890/1891**; Santa Maria; Revista Digital do LAV; Ano IV; Nº 10; março de 2013.
- Faustino, Rosângela & Gasparim, João Luiz; **A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história**; Maringá; Revista Acta Scientiarum; Ano 23; 2001.
- Ferreira, Almiro de Sá; **Escola de Aprendizes e Artífices no Estado da Paraíba: processos disciplinares e de reordenamento para o trabalho assalariado**; João Pessoa; Série Documental: Relatos de Pesquisa; nº 19; julho de 1994.
- Filho, Sérgio Paulo Aurnheimer; **Benjamin Constant entre o poder do saber e o saber da pena: Um intelectual e sua ação institucional no Governo Provisório Republicano**; Fortaleza; XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH; 2009.
- Faria Filho, Luciano Mendes; **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**; SP; Revista da Faculdade de Educação; nº 1; Vol. 24; janeiro/junho de 1998.
- Gondra, José Gonçalves & Uekane, Marina Natsume; **Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a Escola Normal da Corte**; Santa Maria; Revista de Educação; Vol. 30; Nº 2; 2005.
- Gontijo, Rebeca; **Historiografia e ensino de história na Primeira República: Algumas observações**; RJ; XII Simpósio Regional de História: Usos do Passado; ANPUH-Rio; 2006.

- Gondra, José Gonçalves; **O veículo de circulação pedagógica oficial da República: a Revista Pedagógica**; Brasília; Revista de Estudos Pedagógicos; Vol. 78; Nº 188/189/190; janeiro/dezembro de 1997.
- Lemos, Renato Luís do Couto Neto; **Benjamin Constant, vida e obra: Reflexões sobre o fazer biográfico**; Uberlândia; Revista ArtCultura; Vol. 13; Nº 22; janeiro/junho de 2011.
- Lemos, Renato Luís do Couto Neto; **Benjamin Constant: Biografia e explicação histórica**; RJ; Revista Estudos Históricos; Vol. 10; nº 19; 1997.
- Leão, Michele de; **Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema nacional**; Porto Alegre; Anais da ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul; 2012.
- Machado, Maria Cristina Gomes; **Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880**; Campinas; Revista HISTEDBR On-Line; Nº 25; março de 2007.
- Machado, Maria Cristina Gomes; *Carlos Leôncio de carvalho (Verbetes)*. In. Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermerval & Nascimento, Maria Isabel Moura (Org.); **Navegando pela história da educação brasileira**; Campinas; HISTEDBR; 2006.
- Medeiros Neta, Olivia Moraes, Nascimento, Juliana Minardi & Rodrigues, Antônio G. F.; **Uma escola para aprendizes e artífices e o ensino profissional primário gratuito**; Natal; Revista Holos; Ano 28; Vol. 2; 2012.
- Neder, Gizlene; **Entre o dever e a caridade: Assistência, abandono, repressão e responsabilidade parental do Estado**. RJ; Revista Discursos Sediciosos; Ano 17; número 19 e 20; 2012.
- Nascimento, Maria Isabel Moura; **O negro da senzala para a escola: A educação nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e Pernambuco (1878)**; João Pessoa; Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil; 31 de julho a 3 de agosto de 2012.
- Nóvoa, Antônio; **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**; Porto Alegre; Revista Teoria e Educação; Nº 4; 1991.

- Oliveira, Claudemir Gonçalves de; **A matriz positivista na educação brasileira**; SP; Revista Diálogos Acadêmicos; Vol. 1; N<sup>o</sup> 1; outubro/janeiro; 2010.
- Ranzi, Serlei Maria Fisher & Silva, Maclovio Corrêa; **Questões de legitimidade na Primeira República: o ensino secundário regular e a equiparação do Ginásio Paranaense ao congênere federal**; Santa Maria; Revista Educação; n<sup>o</sup> 1, Vol. 31; 2006.
- Rodrigues, N.; **Organização dos tempos e espaços na escola**; Belo Horizonte; Secretária de Estado de educação de Minas Gerais; 2001.
- Rocha, Marlos Bessa Mendes de; **O ensino elementar no decreto Leôncio de Carvalho: Visão de mundo herdada pelo tempo republicano?** SP: Revista Brasileira de Educação; Vol. 15; N<sup>o</sup> 43; janeiro/abril de 2010.
- Santos, Beatriz Boclin Marques dos; **O currículo da disciplina de história no Colégio Pedro II – República (1889-1950)**; RJ; XIV Simpósio da ANPUH-Rio; 2010.
- Soares, Manoel de Jesus; **As Escolas de Aprendizes e Artífices: Evolução e estrutura**; RJ; Fórum Educacional; Vol. 6; N<sup>o</sup> 3; julho/setembro de 1982.
- Soares, Manoel de Jesus; **As Escolas de Aprendizes e Artífices e suas fontes inspiradoras**; RJ; Fórum Educacional; Vol. 5; N<sup>o</sup> 4; outubro/dezembro de 1981.
- Souza, Rosa de Fátima; **Inovação educacional no século XX: A construção do currículo da escola primária no Brasil**; SP; Caderno Cedes; Ano 20; N<sup>o</sup> 51; novembro de 2000.
- Trindade, Sérgio Luiz Bezerra; **Constituição de 1891: As limitações da cidadania na República Velha**; Revista da FARN; n<sup>o</sup> 1-2; vol. 3; junho de 2004.
- Tanuri, Leonor; **Contribuição para o estudo da escola normal brasileira**; SP; Revista Pesquisa e Planejamento; Vol. 13; dezembro de 1970.

## TESES E DISSERTAÇÕES:

- Barros; Surya Aaromovich Pombo de; **Negrinho que por ahi andão: A escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**; SP; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; 2005.
- Calvi, Lourdes Margareth; **As transformações sociais e a instrução pública: Uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879**; Maringá; Dissertação de Mestrado; Universidade Estadual de Maringá; 2003.
- Cartolano, Maria Teresa; **Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República**; Campinas; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Campinas; 2004.
- Castanha, André Paulo; **O Ato Adicional de 1834 e a instrução pública: descentralização ou centralização?** SP; Tese de Doutorado; Faculdade de educação; Universidade de São Paulo; 2007.
- Costa, Ana Luiza Jesus; **A luz das lamparinas: As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1850-1889)**; RJ; Dissertação de Mestrado; Faculdade de educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2007.
- Cimino, Marli de Souza Saraiva; **Iluminar a terra pela inteligência: Trajetória do Aprendizado Agrícola de Barbacena em MG (1910-1933)**; RJ; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2013.
- D'Angelo, Márcia; **Caminho para o advento da Escola de Aprendizes e Atífices de São Paulo (1910-1930): Um projeto das elites para uma sociedade assalariada**; SP; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo; 2000.

- Garcia, Inara de Almeida; **Certame de atletas vigoroso/as – uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)**; RJ; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2005
- Gugliotta, Alexandre Carlos; **Entre trabalhadores imigrantes e nacionais: Tavares Bastos e seus projetos para a nação**; Niterói; Dissertação de Mestrado; Departamento de História; Universidade Federal Fluminense; 2007.
- Mezzari, Vilma Apda de Souza; **A trajetória pedagógica de Benjamin Constant**; Maringá; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Maringá; 2001.
- Schelbauer, Anaete Regina; **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**; SP; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; 2003.
- Seki, Ariella Lucia Sachertt; **Os debates parlamentares acerca da intervenção da União na educação pública entre 1890 e 1905**; Maringá; Dissertação de Mestrado; Faculdade de educação; Universidade Estadual de Maringá; 2010.
- Villela, Heloisa; **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**; SP; Tese de Doutorado; Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; 2002.

#### LIVROS:

- Abreu, Martha; *Mães escravas e filhos libertos: Novas perspectivas em torno da lei do Ventre Livre*. In. Rizzini, Irma (Org.); **Olhares sobre a criança no Brasil: Séculos XIX e XX**; RJ; Ed. Universitária; 1997.
- Almeida, José Ricardo Pires de; **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**; SP; Edusc; 1989.

- Azevedo, Célia Maria Marinho; **Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites – século XIX**; RJ; Paz e Terra; 1987.
- Bastos, Maria Helena Câmara; *Ideias que viajam: Menezes Vieira, peregrino da educação brasileira*. In. Mignot, Ana Chrystina Venancio; **Pedagogium: Símbolo da modernidade educacional republicana**; RJ; Quartet; 2013.
- Bastide, Roger & Fernandes, Florestan; **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**; SP; Anhembi; 1955.
- Beiguelman, Paula; **A crise do escravismo e a grande imigração**; SP; Brasiliense; 1987.
- Batalha, Claudio; **O movimento operário na Primeira República**; RJ; Jorge Zahar Editor; 2000.
- Brigido, Tinoco; **A vida de Nilo Peçanha**; José Olímpio Editora; 1962.
- Carone, Edgar; **A Primeira República**; SP; Difusão; 1969.
- Carvalho, Marta; **A escola e a República**; Bragança Paulista; EDUSF; 1989.
- Carvalho, José Murilo de; **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**; SP; Cia das Letras; 1987.
- Carvalho, José Murilo de; **A formação das almas: O imaginário da república no Brasil**; SP; Cia das Letras; 1990
- Castro, Celso; **A Proclamação da República**; RJ; Jahar; 2000.
- Chalhoub, Sidney; **Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**; SP; Cia das letras; 1990.
- Cerquier-Manzini, Maria de Lourdes; **O que é cidadania**; SP; Brasiliense; 2010.
- Correa, Leôncio; **A verdadeira história sobre o Quinze de Novembro**; RJ; Imprensa Nacional; 1939.
- Congresso Nacional: Câmara dos Deputados; **A Igreja no Brasil**; Brasília; UNB Editora; 1981.

- Cunha, Luís Antônio; **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**; SP-Brasília; EdUNESP-Flasco; 2000.
- Cury, Carlos Roberto Jamil; **Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro da Fonseca e Congresso Constituinte de 1890-1891**; RJ; DP&A Editora; 2001.
- Eby, Frederick; **História da educação moderna: século XX**; Porto Alegre; Globo; 1978.
- Eisenberg, Peter; *A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878*. In. Lapa, José Roberto Amaral; **Modos de produção e realidade brasileira**; Petrópolis; Vozes; 1980.
- Fausto, Boris; **Trabalho urbano e conflito social**; SP; Difel; 1976
- Faria Filho, Luciano Mendes de; *Instrução elementar no século XIX*. In. Lopes, Eliane Marta Teixeira, Faria Filho, Luciano Mendes de & Veiga, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**; Belo Horizonte; Autêntica; 2010.
- Fernandes, Florestan; **O negro no mundo dos brancos**; SP; Difel; 1972.
- Foucault, Michael; **Vigiar e punir**; Petrópolis; Vozes; 2004.
- Foot-Hardman, Francisco & Victor, Leonardi; **História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos 20**; SP; Ática; 1991
- Fonseca, Celso Suckow; **História do ensino industrial no Brasil**; RJ; Tipografia da Escola Técnica Nacional; Vol. 2; 1961
- Fonseca, Marcus Vinicius; **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**; Bragança Paulista; Editora da USF; 2002
- Gondra, José Gonçalves; & Schueler, Alessandra Frota Martinez; **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**; SP; Cortez; 2008.
- Gallo, Silvio & Moraes, José Damiro de; *Anarquismo e educação – a educação libertária na Primeira República*. In. Stephanou, Maria & Bastos, Maria Helena Câmara (Org.); **História e memória da educação no Brasil: Século XX**; Vol. 3; Petrópolis; Vozes; 2005.

- Ghiraldelli Júnior, Paulo; **Educação e movimento operário no Brasil**; SP; Cortez & Autores Associados; 1987.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; **O ensino secundário no Império Brasileiro**; SP; Grijalbo Cia Editora; 1972.
- Hobsbawm, Eric; **História do marxismo**; RJ; Paz e Terra; 1988.
- Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elisabeth (Org.); **Disciplinas e integração curricular: Histórias e políticas**; RJ; DP&A; 2002.
- Lessa, Renato; **A invenção republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira**; RJ; IUPERJ; 1988.
- Mattos, Ilmar R. **O tempo saquarema**; RJ; Acess; 1994.
- Marshall, T.H.; **Cidadania, classe social e status**; RJ; Zahar; 1967.
- Machado, Maria Cristina Gomes; **Rui Barbosa: Pensamento e ação**; Campinas; Autores Associados; 2003.
- Mariz, Celso; **Evolução econômica da Paraíba**; João Pessoa; Editora União; 1978
- Manacorda, Mário <sup>a</sup>; **História da educação: Da Antiguidade aos nossos dias**; SP; Cortez; 2004.
- Meneses, Elbenzer Takuno & Santos, Thais Helena dos; **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**; SP; Midiamix; 2002.
- Mendonça, Sônia Regina de; **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**; SP; Hucitec; 1995
- Mignot, Ana Chrystina Venancio (Org.); **Pedagogium: Símbolo da modernidade educacional republicana**; RJ; Quartel & FAPERJ; 2013.
- Monarcha, Carlos; **Escola Normal da Praça**; Campinas; Editora da UNICAMP; 1999.
- Neder, Gizlene; **Discurso jurídico e Ordem Burguesa no Brasil: Criminalidade, Justiça e Constituição do Mercado no Brasil (1890-1927)**; Niterói; EdUFF; 2012. 2º ed.
- Nagle, Jorge; **Educação e sociedade na Primeira República**; SP; Editora USP; 2009.

- Nagle, Jorge; *A educação na Primeira República*. In. Fausto, Boris (ORG); **História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano**; RJ; Bertrand Brasil; Volume 2; 2004.
- Nabuco, Joaquim; **O abolicionista**; SP; Instituto Progresso Editorial; 1949.
- Neves, Margarida de Souza; *Os cenários da República: O Brasil na virada do século XIX para o século XX*. In. Ferreira, Jorge & Delgado, Lucilia de Almeida Neves; **O Brasil republicano: O tempo do liberalismo excludente entre a Proclamação da República e a Revolução de 1930**; RJ; Civilização Brasileira; 2013.
- Pinho, Silvia Oliveira Campos de; *Vocação agrícola do Brasil: Ideais agraristas em Alberto Torres e Nilo Peçanha*. In. Corte, Andrea Telo da; **Nilo Peçanha e o Rio de Janeiro no centenário da Federação**; Niterói; Funarj; 2010
- Queluz, Gilson; **Concepções de ensino técnico na República Velha 1909-1930**; Curitiba; Editora do CEFET; 2000.
- Resende, Maria Efigênia Lage de; *O processo político na Primeira república e o liberalismo oligárquico*; In. Ferreira, Jorge & Delgado, Lucilia de Almeida Neves; **O Brasil Republicano: O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 30**; RJ; Civilização Brasileira; 2013.
- Reis Filho, Casemiro; **A educação e a ilusão liberal**; SP; Cortez & Autores Associados; 1981.
- Rocha, Marlos Bessa Mendes de; **Matrizes da modernidade republicana: Cultura política e pensamento educacional no Brasil**; Campinas; Autores Associados; 2004.
- Rodrigues, Edgar; **Trabalho e conflito (1906-1937)**; RJ; Mundo Livre; 1977.
- Rodrigues, Edgar; **Quem tem medo do anarquismo?** RJ; Achiamé; 1992
- Santos, Jailson Alves dos; *A trajetória da educação profissional*. In. Lopes, Eliane Marta Teixeira, Filho, Luciana Mendes Faria & Veiga, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**; Belo Horizonte; Autêntica; 2010.
- Saviani, Dermeval; **História das ideias pedagógicas no Brasil**; Campinas; Autores Associados; 2007

- Segatto, José Antônio; **A formação da classe operária no Brasil**; Porto Alegre; Mercado Livre; 1987.
- Schulz, John; **O exército na política: Origens da intervenção militar – 1850/1894**; SP; Edusp; 1994.
- Scwarcz, Lilia K.M.; **Retrato em branco e preto: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**; SP; Cia das Letras; 1987.
- Schelbauer, Analete Regina de; **Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**; Maringá; Editora da UEM; 1998.
- Stephanou, Maria & Bastos, Maria Helena Câmara; **História e memórias da educação no Brasil – Século XIX**; Petrópolis; Vozes; 2006.
- Silveira, Alfredo Baltazar; **História do Instituto de Educação**; RJ; Imprensa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; 1954.
- Silva, Bastos Geraldo; **Educação secundária: Perspectiva histórica e teórica**; SP; Companhia Editora Nacional; 1969.
- Soares, Mozart; **O positivismo no Brasil: 200 anos de August Comte**; Porto Alegre; Editora da UFRGS; 2010.
- Souza, Rosa de Fátima; *Lições da escola primária*. In. Saviani, Dermeval; **O legado educacional do século XX no Brasil**; Campinas; Autores Associados; 2004.
- Souza, Rosa de Fátima; **Escola e Currículo**; SP; Iesde; 2006
- Souza, Rosa de Fatima; **Templos da Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**; SP; Editora da UNESP; 1998.
- Trindade, Hélio (Org.); **Positivismo: Teoria e prática**; Porto Alegre; Editora da UFRGS; 2007.
- Valdemarim, Vera Tereza; **O liberalismo dimiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa**; SP; Cultura Acadêmica; 2000.
- Valentim, Oséias Faustino; **O Brasil e o positivismo**; RJ; Publit; 2010.

- Villela, Heloísa; *O mestre escola e a professora*. In. Lopes, Eliane Marta Teixeira, Faria Filho, Luciano Mendes de & Veiga, Cynthia Greive; **500 anos de educação no Brasil**; Belo Horizonte; Autêntica; 2010.
- Viana, Nildo; *A aurora do anarquismo*. In. Deminicis, Rafael Borges & Filho, Daniel Aarão Reis; **História do Anarquismo no Brasil: Volume 1**; Niterói, EdUFF; 2006.
- Vidal, Diana Gonçalves; **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**; Campinas; Mercado das Letras; 2006.

## **ANEXO**

## Índice de Ilustrações

- Ilustração nº 1: Pedagogium, fachada da instituição criada pela Reforma Benjamin Constant.  
Fonte: Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [www.cliopyche.uerj.br](http://www.cliopyche.uerj.br). Acessado em 17/10/2014
- Ilustração nº 2: Grupo Escolar Rodrigues Alves, cidade de São Paulo, meados da década de 1920.  
Fonte: Blog do Iba Mendes. Disponível em: [www.ibamendes.com](http://www.ibamendes.com). Acessado em 18/10/2014
- Ilustração nº 3: Escola de aprendizes e Artífices do Paraná, cidade de Curitiba, meados da década de 1910.  
Fonte: Fotografia do Acervo de Julia Vanderley da Fundação Cultural de Curitiba. Disponível em: [www.historia.seed.pr.gov.br](http://www.historia.seed.pr.gov.br). Acessado em 17/10/2014.
- Ilustração nº 4: Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte, cidade de Natal, meados da década de 1910.  
Fonte: [www.portal.ifrn.edu.br](http://www.portal.ifrn.edu.br). Acessado em 18/10/2014.

## Ilustração nº 1



## Ilustração nº 2



Blog do Iba Mendes

### Ilustração nº 3



## Ilustração nº 4

