



**RENATA DOS SANTOS SOARES**

***O JORNAL DO COMMERCIO E A EDUCAÇÃO***

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientador: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Rio de Janeiro

Abril de 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Renata dos Santos Soares**

**O JORNAL DO COMMERCIO E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profº. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça**

Orientadora  
PUC-Rio

**Profª. Zaia Brandão**

PUC – Rio

**Profª. Clarice Nunes**

UERJ

**Profº PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE**

Coordenador(a) Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas -  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Renata dos Santos Soares**

Graduou-se em Pedagogia na UERJ. Fez pesquisas na área de Filosofia da Educação e História da Educação.

#### Ficha Catalográfica

Soares, Renata dos Santos

O Jornal do Commercio e a Educação / Renata dos Santos Soares ; orientador: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – 2008.

79 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. História da Educação. 3. Jornal do Commercio. 4. Anos 20.

CDD:370

Aos meus pais, Suely e Jaurides.  
Às minhas irmãs Flávia e Andréia.  
Ao meu marido Renato e aos três presentes que ele me deu;  
Mariana, Maria Luisa e Ana Beatriz.

## Agradecimentos

A Deus

À minha orientadora, Ana Waleska, pela confiança e orientação em todo percurso.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos.

À minha mãe, por cada dia. Pela infância, pela adolescência, por hoje e pelo infinito amor que me encheu de coragem.

Ao meu pai, por todos os livros, por todas as conversas e pelo que eu sou.

À minha irmã Flávia, pelo incentivo, a disponibilidade constante e o amor.

À minha irmã Andréia, pelo apoio a todos os meus empreendimentos e a amizade.

Às professoras Rosana Glat e LÍlian do Valle, pelas oportunidades na graduação.

Aos professores deste departamento, pela generosidade.

Ao meu marido, por ter lutado por mim e suportado a bagunça e a minha ausência.

À Ana Beatriz, Mariana e Maria Luisa que tornando tudo mais difícil deram a este trabalho o sabor do desafio vencido.

## Resumo

Soares, Renata dos Santos; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos. **O *Jornal do Commercio* e a Educação**. Rio de Janeiro, 2008. 79p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo do presente trabalho é oferecer um panorama dos debates acerca da educação no Rio de Janeiro na década de 1920. Para tanto, recorreremos à análise dos artigos publicados no *Jornal do Commercio*, periódico de grande circulação na então capital federal, Rio de Janeiro – a vitrine da modernidade nacional. O *Jornal do Commercio* possuía um espaço diário para a publicação dos atos oficiais nas colunas *Diretoria geral de instrução pública* e *Diretoria geral de instrução pública municipal*, além de artigos diversos, propagandas de colégios, discursos de paraninfos eventualmente publicados no corpo do jornal. Por meio desta análise foi possível visualizar os temas educacionais mais polêmicos e/ou mais recorrentes do período, ou seja, a construção do espaço escolar, o papel da escola primária, a obrigatoriedade escolar, além da abordagem da Educação como agente de progresso nacional, que banhava e se associava a todas as demais questões.

## Palavras-chave

História da Educação; *Jornal do Commercio*; anos 20; Rio de Janeiro.

## Abstract

Soares, Renata dos Santos; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos. **The *Jornal do Commercio* and the Education**. Rio de Janeiro, 2008. 79 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The aim of this study is to make a view of the debates about instruction in Brazil in the 1920s. In view of that, we resort to the analysis of the news published at *Jornal do Commercio*, a newspaper which had huge circulation in capital of Brazil at the time, Rio de Janeiro – the shop window of national modernity. The *Jornal do Commercio* used to publish every day, in a permanent space of the journal, the determinations of the *Diretoria Geral de Instrução Pública* (General Board of Public Instruction) and of the *Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal* (General Board of Public Municipal Instruction). Furthermore, the newspaper had published too a diversity of texts such as advertisements of schools and speeches of paraninfos. Through this analysis was possible to have a vision about the educational themes which were more polemical, and/or which have given more attention in the mentioned period, for example, the construction of scholar space, the role of primary school, the compulsory of education. Beyond these, it was a question which all others were associated: the role of Education as the responsible agent for the national progress.

## Keywords

History of education; *Jornal do Commercio*; 1920's; Rio de Janeiro.



## Sumário

1	Introdução	11
2	Imprensa Periódica e História da Educação	17
2.1.	<i>O Jornal do Commercio</i> como fonte	18
3	Glorioso Destino: Idéias de progresso na Primeira República	25
4	Contribuições para a configuração do cenário educacional da década de 1920	33
4.1.	A questão da alfabetização	36
4.2.	Escolas Públicas e Particulares: Quem vende e quem paga a Educação	42
4.3.	A problemática da construção do espaço escolar	53
4.4.	Os condutores do saber	58
4.5	A regulamentação do ensino no Distrito Federal	66
5	Considerações Finais	73
6	Referências	76

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Orçamento municipal destinado a Educação: 1919-1925	43
Tabela 2 - Projetos a serviço da escola municipal	46
Tabela 3 - Frequência do ensino primário 1919 - 1926	49
Tabela 4 - Decretos municipais 1916 -1926	68

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a  
confiança; todo o mundo é composto de mudanças, tomando-se sempre novas  
qualidades.

Luis Vaz de Camões

# 1 Introdução

Recentemente um noticiário de grande audiência veiculou, em horário nobre, duas reportagens curiosas sobre a educação brasileira<sup>1</sup>.

A primeira delas, apresentava a discussão sobre a eficiência da divisão das classes por sexo defendendo a potencialização das capacidades neurolinguísticas distintas, de meninos e meninas, promovidas pela separação de turmas. A segunda tratava do caso de um pai que optou por retirar os dois filhos adolescentes da escola para instruí-los em casa.

O desfecho do primeiro caso contou com os depoimentos de especialistas em educação e psicólogos, prevalecendo a tese de que a convivência, promovida pelas turmas formadas por meninos e meninas, não poderia ser dispensada na formação e preparação para a vida em sociedade. No segundo caso, a reportagem informava que o pai estava sendo processado por *abandono intelectual* e, caso não matriculasse os filhos em uma escola poderia ser destituído da guarda dos mesmos.

Longe de discutir a pertinência dos debates em tela, o que queremos aqui é tratar do impacto por eles causados. Parece claro que a obrigação dos pais de enviar os filhos à escola, bem como a existência de classes heterogêneas, são questões não só sancionadas por lei, mas aceitas e naturalizadas no imaginário social brasileiro.

Retrocedendo na história e chegando à década de 1920, período a que se dedica este trabalho, encontraremos a coincidência de debates, ainda que invertidos sob o aspecto da aceitação social. A obrigatoriedade escolar e as classes mistas<sup>2</sup>, em conjunto com outros temas, inflamavam as discussões sobre a educação nacional, dividindo opiniões de intelectuais e da população em geral.

---

<sup>1</sup> Esta reportagem foi exibida no programa Fantástico na Rede Globo de televisão em março 2008.

<sup>2</sup> O debate parece atualmente tão superado que as expressões *obrigatoriedade* escolar e *classes mistas* caíram em desuso não sendo utilizadas em nenhum momento por pais, alunos, professores, especialistas em educação ou psicólogos.

Parece claro que a aceitação da frequência obrigatória, do estabelecimento de uma escola pública leiga e gratuita, da existência de prédios escolares construídos para esse fim, não se deu em curto prazo ou simplesmente por força de lei. Muitos foram os conflitos estabelecidos por esses temas, hoje acomodados nas práticas sociais cotidianas.

O objetivo desse trabalho é resgatar alguns desses temas polêmicos no debate educacional dos anos 20, na então capital federal, Rio de Janeiro, apresentando subsídios que possam contribuir na configuração do cenário<sup>3</sup> educacional do período.

A opção pelo estudo da década de 20 se deve à vinculação desse momento histórico à idéia de modernidade e progresso nacional, bem como ao seu desprestígio, no campo educacional, em relação à década subsequente, 1930. Este desprestígio levou-nos a achar os anos 20, delimitando-o de 1920 a 1926, uma vez que o ano seguinte, 1927, corresponde ao início da administração de Fernando de Azevedo frente à *Diretoria Geral de Instrução*, e inaugura o início da atuação, no Distrito Federal, do grupo de intelectuais que se auto-denominariam *Pioneiros da educação Nova*.

Marcada pelas transformações sócio-econômicas decorrentes das inquietações do pós-guerra e pela emergência do capitalismo e dos avanços industriais, a década de 1920 foi impulsionada pela urgência de conduzir o país a lugar de destaque no cenário mundial. Neste contexto a expressão *moderno* passa a adjetivar de remédios a teorias educacionais, passando pela arquitetura, vestimentas, meios de transporte, cidades e comportamentos.

Na educação, esta modernidade é associada à promoção da instrução popular e às condições necessárias a essa promoção. A cobrança por políticas públicas que garantissem este intento, desloca de uma vez a responsabilidade da educação do indivíduo do âmbito privado para o público. A educação ministrada na escola, sob a tutela do Estado era o novo *moderno*.

Assim, também as questões levantadas nesse trabalho, a alfabetização, a edificação de prédios escolares, o papel das escolas primárias e secundárias, o

---

<sup>3</sup> Exploraremos, no presente trabalho, a pluralidade do termo *cenário*. Significando ora o campo de atuação ora estrutura física e em alguns momentos a harmonização dos dois significados.

papel do professor e a regulamentação da educação, compõem pontos de fundamentação da modernidade educacional e assim devem ser percebidas.

O exercício de afastar o sentimento de obviedade nos debates mais polêmicos do período norteou esta pesquisa. Desta forma foi possível perceber que, mais do que a improvisação de prédios escolares, não havia se definido ainda o espaço da escola. Os horários de funcionamento, os dias de descanso, a composição das turmas, as responsabilidades do professor, tudo era incerto, tudo aguardava uma normatização<sup>4</sup>.

Esta normatização para a então capital federal, possuía um caráter mais urgente. A educação, assim como o espaço urbano e os hábitos da população, careciam de uma reformulação que daria à jovem capital o *status* de cidade civilizada, vitrine de um novo Brasil.

A busca pelos valores que civilizariam a nação pode ser esclarecida por meio da função do conceito de civilização proposto por Nbert Elias:

[...] se examinarmos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades mais contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais.[...] Até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo (ELIAS, 1994, p.23).

É esta civilização que desejava espelhar a nossa capital, para então afinar-se com as potências mundiais e fazer progredir o Brasil.

Entretanto, não foi o papel de vitrine nacional atribuído à cidade do Rio de Janeiro o único motivo para este recorte geográfico. Parece igualmente pertinente observar a formação da rede escolar de uma cidade que, ao servir de vitrine do Brasil, foi por ele englobado, passando a ser observada antes pelas iniciativas federais do que pelas especificidades de mais um município da União.

---

<sup>4</sup> A inauguração deste debate não se deu na Primeira República (Cf. VIDAL&FARIAS, 2000), mas a urgência da definição dos tempos e espaços escolares associada à idéia de modernidade e progresso é própria deste período.

Contudo, reconstituir o cenário educacional de um período da história do Brasil não é tarefa das mais fáceis. O material documental, livros didáticos, relatos de professores, documentos escritos, entre outros, nem sempre estão disponíveis, quer pelas adversidades naturais do tempo, quer pela falta de preservação dispensada aos documentos que compõem a nossa História da Educação.

Para esse projeto, elegemos o jornal como instrumento de visualização do tema proposto. Vale ressaltar que, nos métodos historiográficos tradicionais (História Positivista), predominantes no século XIX e início do século XX, a imprensa sempre foi tratada como fonte de importância singular, contendo fatos e acontecimentos tidos como verdadeiros. Pretendemos desenvolver o estudo, sob uma visão crítica desse meio de comunicação, porém, tentando não cair no extremo oposto, o que muitas vezes acontece quando se busca superar esse paradigma tradicional. Isso quer dizer que não se pode relegar a imprensa a uma posição inferior, retirando-lhe o privilégio, e transformando-a, simplesmente, em um veículo de idéias, essencialmente subordinadas à estrutura sócio-econômica de uma determinada sociedade, em uma determinada época histórica. Enfim, tem-se como proposta buscar um ponto de equilíbrio, em que não se pode deixar de considerar a imprensa como uma fonte documental, sempre com um entendimento dialético de seu papel, que é influenciada, mas que também influencia os processos e fatos históricos (Cf. SOARES, 2006).

Assim, como em outros trabalhos que se utilizam do jornal como fonte de pesquisa, não se está fazendo aqui referência a uma imprensa pedagógica, como a surgida no Brasil do século XIX, com periódicos e revistas voltadas ao cotidiano escolar, ao professor ou aos métodos de ensino. Trata-se da imprensa oficial, leiga, desvinculada de qualquer instituição de ensino ou associação de professores (Cf. SOARES, 2006).

Eleger o *Jornal do Commercio* para visualizar o debate educacional da década de 20 foi antes fruto da ignorância do papel do periódico no cenário nacional, do que a certeza clara da pertinência da fonte. Citado por intelectuais, aclamado por políticos e respeitado pela população, o *Jornal do Commercio* (JC) parecia o documento ideal para o objetivo aqui proposto. Contudo, no contato diário com o periódico e com a difícil tarefa de resgatar um pouco de sua história, deparamo-nos com um jornal governista, condescendente mesmo com as medidas mais autoritárias da iniciativa federal. O assombro desta descoberta, por um

momento, relativizou a escolha da principal fonte deste trabalho tornando-se cada vez mais atraente o periódico da oposição, *O correio da manhã*.

No entanto a publicação do livro de Maria Beatriz Nizza da Silva, *A Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822)*, diluiu as dúvidas sobre a fecundidade do *Jornal do Commercio* como fonte. Ignorado pelos historiadores por se tratar de um periódico a serviço do governo, *A Gazeta do Rio de Janeiro*, possibilitou à autora, uma vigorosa reconstrução do dia-a-dia da cidade, uma vez que:

Além de constituir uma documentação relevante para a história do cotidiano carioca, do livro e da leitura, a seleção das notícias referentes ao Brasil em geral, ou à cidade do Rio de Janeiro em particular, não pode ser encarada apenas como forma de bajulação às autoridades constituídas ou ao próprio governante. Ela mostra o que era valorizado na sociedade colonial e merecia ser divulgado. Embora muitas notícias resultassem de documentos enviados pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, não se trata de pura propaganda oficial, pois muitos temas surgem em outros periódicos e eram de interesse geral [...]. (SILVA, 2007, p. 23)

Da mesma forma, o *Jornal do Commercio*, apesar de publicar diariamente os atos da *Diretoria Geral de Instrução Municipal*, refletia por meio de avisos, deferimentos, chamadas e anúncios de concursos, os conflitos a que estava submetida a rede escolar do Distrito Federal e as tensões do cenário educacional republicano.

A apreciação deste material foi feita com base na recorrência de temas acerca da instrução, publicados pelo periódico, que possibilitou a configuração das chaves de análise que deram forma a este trabalho. Assim, a questão da alfabetização, a estrutura da escola primária e secundária, a formação de um espaço escolar, a situação dos professores e a regulamentação da educação na cidade carioca, apresentam-se como as questões polêmicas que permeavam o debate educacional a que nos dedicamos.

Num primeiro momento, a pesquisa no *Jornal do Commercio* cobriu todos os fascículos do ano de 1920. A intenção desta primeira análise foi a possibilidade de observar, durante todo um ano, o formato do jornal, bem como a periodicidade das publicações específicas sobre educação e a sua localização dentro do periódico.

Na fase seguinte, privilegiamos a observação do período escolar definido entre 1ª de março a 15 de dezembro pelo Decreto n. 2363 de 1920, e restringimos as seções do periódico às publicações da *Diretoria Geral da Instrução Municipal*,



aos artigos da *Gazetilha* e às *Propagandas*. Outras datas foram eventualmente consultadas por sua relevância no contexto educacional ou por referência dada no próprio periódico.

Desta forma, foi possível abranger satisfatoriamente o período de 1920 a 1926, bem como perceber a recorrência de determinados temas acerca da Instrução.

No segundo capítulo, apresentamos um pouco da história do *Jornal do Commercio*, além de delinear o panorama da imprensa dos anos 20. A pertinência deste capítulo está na definição do *locus* do material trabalhado a fim de evitar as considerações impróprias e esclarecer a relação estabelecida com a fonte.

Vale, no entanto, ressaltar que as informações sobre o *Jornal do Commercio* não se encontram sistematizadas nem mesmo em obras consagradas sobre a história da imprensa, como SODRÉ (1999) ou BARBOSA (2007). Daí o desejo de apresentar o retrospecto do periódico e alargar as possibilidades de pesquisa do mesmo como fonte para a História da Educação.

O terceiro capítulo trata da presença e da definição das idéias de progresso e de modernidade que alimentaram o debate educacional e conduziram a questão da instrução ao patamar de questão nacional.

A tomada do material sobre Educação, se dá no capítulo quarto. Dividido em cinco subitens, este capítulo destaca os temas mais recorrentes, no material pesquisado, na tentativa de apresentar subsídios que permitam o entendimento da questão da educação no Rio de Janeiro dos anos 20.

## 2

### Imprensa periódica e História da Educação

A utilização da imprensa na pesquisa em História da Educação é uma prática recente e denuncia a apropriação de novas fontes para a reconstrução e/ou relativização de idéias e instituições educacionais, estudos sobre a escola, formação docente enfim, toda gama de pesquisas que, com os mais diversos objetivos, busquem como caminho a história.

Esse movimento inicia-se no final da década de 80 com a interlocução estabelecida entre o campo de pesquisa da Educação e a produção historiográfica, já fortemente marcada pelas novas concepções da *História Cultural*. Estas novas concepções não só influenciaram a pesquisa em Educação, como a resgataram do papel subsidiário e formativo que ocupava, atraindo novos pesquisadores, alargando o campo temático e revendo posturas teórico-metodológicas.

É assim, que a partir de 1990, vemos surgir trabalhos acadêmicos tendo como fontes principais, diários, cartas ou documentos pessoais de professores, inspetores, intelectuais da educação com ou sem atuação política, periódicos educacionais, e em menor escala, jornais de grande circulação.

A pulverização e a quantidade das informações, bem como o lastimável estado de conservação da maior parte dos materiais desta natureza, disponível para consulta nas instituições públicas ou privadas, tornam desanimador o trabalho do pesquisador e parecem contribuir para o ainda pouco uso de jornais no campo da História da Educação.

No entanto, outra questão menos material é digna de nota: a complexidade da apreciação das informações colhidas. Por um lado, o paradigma da neutralidade das fontes parece ter sido superado, representando um avanço teórico e metodológico que permitiu a saída dos jornais da categoria de fontes *suspeitas*. Por outro a utilização da imprensa como fonte estará sempre cercada da necessidade de um conhecimento mínimo sobre o periódico, para que não haja distorções derivadas da escolha desavisada de uma determinada ótica sobre os acontecimentos (LUCA, 2005). Destarte a justificativa de Glénison (apud LUCA,

2005) para desaconselhar o uso do jornal como fonte principal na pesquisa histórica, ganha hoje valor de advertência para os cuidados que devem cercar tal prática.

Sempre será difícil sabermos que influências ocultas exerciam-se num momento dado sobre um órgão de informação, qual o papel desempenhado, por exemplo, pela distribuição da publicidade, qual a pressão exercida pelo governo (GLÉNISON Apud LUCCA, 2005, p.116).

Os fatores que podem refrear a pesquisa em jornais de grande circulação parecem ser os mesmos que a tornam mais sedutora, uma vez que deslocam o olhar do pesquisador para o duplo valor do periódico como *fonte* e como *fato histórico*<sup>1</sup>. Assim a busca e análise de notícias acerca da Educação no Brasil na imprensa diária, esbarrarão sempre com o status de *fato histórico* do jornal eleito, publicado diariamente, influenciando e sendo influenciado por fatores políticos, sociais e econômicos, guardando em si o imaginário de uma época a despeito do seu caráter conservador ou liberal.

No recorte temporal a que nos propomos, a década de 20, a adesão da imprensa a causa educacional, traduz a luta desta pelo próprio conceito que a sustenta, ou seja, a promoção e difusão da modernidade. A imprensa cria o espaço da opinião pública, e a Educação se apresenta como ferramenta indispensável para o seu desfrute.

Educação e imprensa guardam entre si afinidades em sua relação com a fundação de uma sociedade urbana e do desenvolvimento de um tipo de homem apto a participar desta nova organização, que merecem ganhar visibilidade no âmbito da pesquisa educacional.

## 2.1. O *Jornal do Commercio* como fonte

*Despertou ontem esta capital no meio de acontecimentos tão graves e tão imprevistos que as primeiras horas do dia foram de geral surpresa. Rompeu com o dia um movimento militar que, iniciado por alguns corpos do exército, generalizou-se rapidamente pela pronta adesão*

---

<sup>1</sup> Adotamos aqui, a concepção de Caar (2002) sobre fato histórico, de acordo com o autor o fato histórico distingue-se dos outros fatos cotidianos, pelo significado que o corpo de historiadores lhe confere. Neste caso, a História cultural além de resgatar a validade da imprensa como fonte, atribuiu significado a cada periódico em particular quando preconiza a necessidade do aprofundamento do seu papel na sociedade.

*de toda a tropa de mar e terra existente na cidade. (JC, 16 de novembro de 1889 p.1)*

Assim saudou o Jornal do Commercio a chegada da república no Brasil. Anunciando antes uma revolta militar do que uma mudança política, o mais antigo jornal de circulação ininterrupta da América Latina, resistia a dar como certo o fim do Império, adotando uma manchete menos dramática do que alguns de seus concorrentes, ficando no aguardo dos acontecimentos que também definiriam a posição do periódico.

Fundado em 1827 por Pedro Plancher, editor que abandonou a França devido as suas idéias liberais no período da Restauração, primeiramente destinado a informações de caráter econômico, movimentação das exportações e importações, preços de produtos e notícias marítimas, o Jornal do Commercio foi ganhando caráter de folha política, atuando ativamente na campanha de abdicação de D.Pedro I.

Com o retorno de Plancher a França, o jornal ganhou nova direção contando com colaboradores como: Justiniano José da Rocha, José Maria da Silva Paranhos (Visconde do Rio Branco) Carlos de Laet, Francisco Octaviano, José de Alencar, Homem de Mello, Joaquim Nabuco, Guerra Junqueiro e outros intelectuais, além do próprio D. Pedro II que escrevia, sob pseudônimo, no jornal e influía em seus editoriais. Essa colaboração reforçou a imagem conservadora do periódico, afinada com os interesses do então governo, o que parece se confirmar pelo contraste estabelecido entre a sua manchete em 16 de novembro de 1889, e a ruidosa saudação da *Gazeta da Tarde*:

A partir de hoje, 15 de novembro de 1889, o Brasil entra em nova fase, pois pode-se considerar finda a Monarquia, passando a regime francamente democrático com todas as consequências da Liberdade. (Gazeta da Tarde, 1889, p.1)

Entre 1890 e 1915, o Jornal do Commercio passa a ser dirigido por José Carlos Rodrigues, que o moderniza tecnicamente e lhe confere nova orientação editorial tendo como colaboradores Rui Barbosa (que publica as famosas Cartas da Inglaterra sobre o caso Dreyfus), José Veríssimo, Visconde de Taunay, Alcindo Guanabara, Araripe Junior, Afonso Celso, além de José Maria da Silva Paranhos (filho), Barão do Rio Branco, no cargo de editor.

Entra então, no cenário do jornal, Felix Pacheco, primeiramente como redator chefe e, a partir de 1923, como diretor e proprietário. A atuação de Pacheco junto ao Jornal do Commercio é duplamente significativa. De um lado pela sua vinculação com o governo de Artur Bernardes como ministro do exterior e, por outro, pelo ano em que assume a direção do jornal, coincidindo com a promulgação da lei da Imprensa ou, como ficaria vulgarmente conhecida, *Lei infame* ou *Lei Adolfo Gordo*, em referência ao seu relator no Senado.

Esta lei teria sobre os jornalistas da época impacto devastador, uma vez que sufocava as manifestações da imprensa a respeito dos órgãos e funcionários públicos, militares e as próprias políticas difundidas pelo governo, agravando o clima anti-democrático gerado pelo constante estado de sítio do governo de Arthur Bernardes. Nos seus 37 artigos, a Lei da Imprensa representou um complemento enrijecedor ao decreto n. 4.269 de 1921 que regulou a repressão ao anarquismo:

**Art. 1º** Provocar directamente, por escripto ou por qualquer outro meio de publicidade, ou verbalmente em reuniões realizadas nas ruas, theatros, clubs, sédes de associações, ou quaesquer logares publicos ou franqueados ao publico, a pratica de crimes taes como damno, depredação, incendio, homicidio, com o fim de subverter a actual organização social:

Pena: prisão cellular por um anno a quatro annos.

**Art. 2º** Fazer pelos meios indicados no artigo antecedente, a apologia dos crimes praticados contra a actual organização social, ou fazer, pelos mesmos meios, o elogio dos autores desses crimes, com o intuito manifesto de instigar a pratica de novos crimes da mesma natureza:

Pena: prisão cellular por seis mezes a um anno.

Enquadrando os pronunciamentos contrários ao governo por meio da imprensa como instrumento de perturbação social e vinculando a Lei de 1923 ao decreto supracitado, Artur Bernardes equipara a ação dos jornalistas de oposição ao crime comum, azedando a sua já desgastada relação com a imprensa e provocando a prisão de vários jornalistas influentes como Mário Rodrigues e Macedo Soares, diretores respectivamente do *Correio da Manhã* e do *Diário de Notícias*.

A *Lei contra a imprensa*, como definiu o criminalista Evaristo de Moraes, deliberou exaustivamente sobre o cumprimento das penas, o andamento dos processos, bem como determinou a responsabilidade criminal sobre matéria publicada, alcançando além de jornalistas, toda a sorte de profissionais da imprensa:

Parapho unico. Para o effeito da responsabilidade criminal estabelecida no presente artigo, sempre que se tratar de imprensa periodica, o director ou redactor principal será considerado autor de todos os escriptos não assignados e tambem dos assignados por quem não esteja nas condições constantes do n. 1; o gerente será considerado editor; e o proprietario do jornal equiparado ao dono da officina, si na realidade o não fôr.

A relação do *Jornal do Commercio* com o governo, parece ainda mais afinada quando observamos o artigo. 8 da lei de 1923, advertindo *não constituir crime a publicação, integral ou resumida, dos debates nas Casas Legislativas, federaes, estaduaes ou municipaes, dos relatorios ou qualquer outro escripto, impresso por ordem das mesmas*, prática já incorporada ao *Jornal do Commercio* na coluna diária *Atos Officiaes*.

Felix Pacheco justifica a atuação do periódico no cenário político nacional, defendendo uma pseudo neutralidade movida pelo nacionalismo construtor, jogando a imprensa de oposição na perigosa posição do anti-patriotismo.

continuou, felizmente, o “Jornal” voltado sempre para os interesses primordiais da nossa pátria, que nunca residiram propriamente na grita sistemática contra os governos que ella tem tido, senão e só no esforço e boa vontade das almas honestas, porfiando ajuda-los sem subserviência, com a crítica ilhana, inspirada em móveis altos e traduzindo unicamente o desejo do bem colectivo.(PACHECO, 1921, p.9)

Seguindo a mesma lógica argumentativa, o *Jornal do Commercio* defendeu a *Lei da imprensa* recorrendo a fundamentos nacionalistas. Permanecendo na posição de apoiador de todos os governos, deu publicidade ao processo movido por Epitácio Pessoa contra o *Correio da manhã*, com transcrição de partes do mesmo em sua edição de dezembro de 1923, com o sugestivo título *Fatos que não podem ficar enterrados em um cartório*:

A lei protetora dos abusos da imprensa entre nós era o código penal. Esta lei, pelos defeitos vários, quanto a orientação doutrinária, as modalidades dos crimes, as penas, falha quase que inteiramente aos seus fins. [...] Agora, porém, o Congresso Nacional, justamente alarmado pelo descomedimento, que cahira na capital da república o que só por eufemismo se continua a chamar de liberdade de imprensa, votou uma lei que procura reivindicar os direitos de nossa cultura e reabilitar-nos aos olhos estrangeiros e aos nossos próprios olhos. O povo deve secundar esse esforço cívico do Congresso, para que ela alcance os fins patrióticos que inspiraram a sua aprovação. (JC, 2 de dezembro 1923, p.14).

A crítica a liberdade de imprensa, explicitada pelo processo de Epitácio Pessoa, pode ser entendida por meio da análise do cenário jornalístico da capital da república nos anos 20.

Signo da modernidade, com a dupla função de encarná-la e difundi-la, a imprensa carioca ganha impulso com o desenvolvimento urbano bem como por meio do barateamento e da difusão das novas tecnologias de impressão. Ao longo da década de 1920 estima-se que mais de 800 periódicos tenham circulado pela capital da república, além das revistas de variedades como *Fon-Fon*, *O Careta* e *O Malho* que, com imagens vibrantes, anúncios diversos, notícias sociais e pequenas reportagens, difundiam as novas competências do homem moderno.

Em meio aos pequenos jornais que abrem e fecham, muitas das vezes não passando do segundo número, e dos fortes grupos e conglomerados da imprensa que vão se formando, difundem-se o uso da fotografia e ilustrações com ou sem fins comerciais. Apoiadas pela imagem, as notícias policiais, acidentes, incêndios e toda sorte de tragédias urbanas, são retratadas com riqueza de detalhes desconcertante, ganhando as páginas dos jornais e a preferência do leitor.

Na esfera política os jornais de oposição conquistam espaço e notoriedade, atuando significativamente nos debates entre oposição e governo, algumas vezes extrapolando o papel da imprensa, como foi o caso das cartas falsas publicadas na campanha presidencial de 1922. Capitaneando a oposição estava *O Correio da Manhã* e, do lado governista, *O País* e *o Jornal do Commercio*:

Saudado como grande empresa e principal matutino, ao lado do *Correio da Manhã*, o *Jornal do Commercio* não nutria as pretensões populares do seu concorrente. Com uma sólida imagem de credibilidade, era o jornal mais caro de então. Circulava em restaurantes, hotéis, confeitarias, casas comerciais, enfim todos os lugares freqüentados pela elite. Guardava, entretanto, no imaginário popular, a representação do verdadeiro jornal, aquele que confirmava ou não a veracidade das informações publicadas em outros jornais. Sua influência é ilustrada pela escolha do nome do primeiro jornal de Assis Chateaubriand, *O Jornal*:

O título do jornal é uma espécie de provocação ao tradicional *Jornal do Commercio*, cuja identidade construída na cidade é de tal ordem que ninguém precisa particularizá-lo. Basta pedir “O Jornal” para que todos saibam que se trata do *Jornal do Commercio* (BARBOSA, 2007, p.76)

Endossar a polêmica Lei da Imprensa, dar apoio a cada presidente, governador ou prefeito governistas e denunciar irregularidades em outros jornais, configuravam o caráter conservador do *Jornal do Commercio*. Entretanto, sisudo

no cenário sensacionalista da imprensa dos anos 20, fugindo ao apelo das fotografias sangrentas e das manchetes provocativas, o jornal era cercado por uma aura de confiabilidade, lido pela elite da capital. Era formado e formava o pensamento dos homens que davam sustento econômico e intelectual à nova república.

Editado em oito colunas, com 272 linhas em cada uma e em corpo 7, o Jornal do Commercio tinha um estilo opinativo com uma estrutura editorial que dava amplo espaço às publicações oficiais. Na década de 1920, o jornal dividia-se, com poucas variações ao longo dos anos, da seguinte forma:

1. Hontem – apresentava as manchetes das notícias mais importantes do dia anterior.
2. Telegramas – reproduzem notícias divulgadas pela agência Havas e por seus correspondentes nacionais e internacionais, destacando no início dos anos 20 as notícias do pós-guerra.
3. Interior
4. Gazetilha – notícias cotidianas, artigos de temas diversos, acidentes e notícias policiais.
5. Várias Notícias
6. Theatros e músicas
7. Notícias religiosas
8. Sport
9. Revistas dos Estados
10. Associações
11. Exames
12. RJ Atos oficiais (Entre outras colunas a *diretoria geral de instrução pública e diretoria geral de instrução pública municipal*)
13. Prefeitura do DF
14. Aspectos oficiais
15. Publicações a pedido
16. Classificados (Anúncios, propagandas, oferecimento e demanda de serviços)

A Educação figura nas páginas do periódico nas seguintes seções:

*Gazetilha* – na forma de artigos variados, notadamente discurso de paraninfos ilustres por ocasião de formaturas ou início do ano escolar, esse tipo de artigo concentra-se nos meses de janeiro e fevereiro. Algumas instituições tem figuração regular em forma de pequenas colunas, como a Academia Brasileira de Letras, Liga nacionalista e a Escola Wenceslao Braz.

*Exames* – divulgando abertura ou resultados de exames de admissão para a Escola Militar, Escola Normal, Escola Politecnica e Colégio Pedro II.

*Atos Oficiais* – onde constam duas colunas fixas, *Diretoria geral de instrução pública* e *Diretoria geral de instrução municipal*. A análise dessas



colunas reflete a posição da educação como força mobilizadora no cenário nacional. Dentro de uma seção que abrigava colunas igualmente diárias como, *diretoria da Fazenda, diretoria geral de obras e viação, diretoria geral da saúde pública*, entre outras, as informações sobre a educação reproduziam as deliberações estaduais e municipais notificando a transferência e nomeação de professores, resultados de concorrências para compra de mobiliário escolar, resultados de exames da *Escola Normal* e da *Escola Normal de Nytheroi*, além do quadro anual de matrícula e frequência de professores e alunos, conferindo a coluna a mesma formatação de indicadores diários das demais.

Publicadas em um jornal governista, as questões educacionais não poderiam seguir outra orientação. Impregnadas das expectativas do progresso nacional por meio da instrução e conscientes da nova pedagogia emergente, os artigos ancoravam-se fortemente nas direções tomadas pela Diretoria de Instrução Municipal. Esta afinidade pode ser verificada através na análise das considerações acerca da Educação nas mensagens anuais dos diversos presidentes, a frente do Rio de Janeiro, no período. O *Jornal do Commercio* parece funcionar como uma tribuna do governo, cabendo ao leitor preencher o lugar vago das opiniões contrárias, nunca publicadas, mas facilmente adivinhadas pela defesa promovida a esta ou aquela questão, por vezes em números consecutivos.

Por meio deste debate unilateral é possível perceber as questões mais polêmicas ou mais consolidadas, fornecendo elementos para a configuração do cenário educacional da Primeira República, como é o objetivo desse trabalho.

### 3

## Glorioso destino: Idéias de progresso na Primeira República

Um olhar atento sobre a produção historiográfica acerca da década de 20, nos permite perceber a constante articulação deste período com os conceitos de *moderno* e *progresso*, bem como algumas de suas expressões mais flagrantes: o império do discurso científico, o novo *status* da educação e a reorganização do espaço urbano.

Assim, a chave para a exposição de qualquer idéia nesse período parece ser o entendimento da implantação dos conceitos de *progresso* e *moderno* neste contexto.

Fugindo da porta comum da realização da Semana de Arte Moderna em 1922, que traduziu no Brasil a concepção de moderno nas expressões artísticas, mas aprisionou o vocábulo, temporal e tematicamente, de forma que falar de *modernismo* nos remete a esse movimento localizado, procuramos aqui entender as idéias de progresso e de moderno pelo viés do cenário sócio - econômico nacional.

Os conceitos de *modernidade* e de *progresso* não estão localizados no tempo. Eles aparecem em diversos momentos históricos significando sempre a mudanças dos códigos para o diálogo com a vida em sociedade. Neste movimento, surgem novos códigos e outros são descartados, criando uma dinâmica em que as mais diversas práticas e discursos deixam em um dado momento de significar o *moderno*, dando lugar ao *novo moderno* que passa a ser perseguido e, assumindo o papel do *antigo*, é destituído de qualquer qualidade sendo utilizado apenas como contraponto das novas regras sociais que passarão a ditar uma nova forma de civilidade.

O progresso seria o salto impulsionado pela idéia de modernidade para este novo patamar de relações sociais, uma vez estabilizadas as novas competências que passam a defini-la, o conceito de *moderno* se esvazia, dando lugar a busca pelo *novo moderno* assim que essas relações exigirem novos códigos.

Na esteira desse pensamento, o período da Primeira República no Brasil é cenário das tensões advindas de duas concepções de modernidade e, conseqüentemente da superação de dois modelos: o regime monárquico por meio da implantação da República e da disseminação dos ideais iluministas alavancados pela Revolução Francesa, e o modelo agrário exportador pela expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial. Assim, dois padrões de civilização coexistem no cenário brasileiro nesse momento: o europeu, que ao longo da década vai perdendo espaço e o americano que acaba se impondo no seu período final.

Sobre essa questão é necessário destacar que os artigos publicados pelo Jornal do Commercio, no período de 1920 a 1926, permitem considerar a real coexistência desses dois padrões de civilização, refutando a tentativa de uma sistematização em que esses dois modelos se sucederiam, tendo o modelo europeu caracterizado o final do século XIX e o modelo americano o século XX. Parece mais pertinente entender que a recorrência às duas referências distinguiam-se quanto ao objetivo.

Desta forma, o padrão estético europeu é glorificado, por exemplo, com anúncios de produtos femininos, invariavelmente redigidos em francês, provavelmente no duplo objetivo de conferir credibilidade e de atrair a boa sociedade que, enxergando nos costumes, na moda e nos idiomas do velho mundo a passagem para o mundo civilizado, atendiam aos convites publicados nos jornais lidos pela elite carioca:

*Mme Archinti*

*Arrivant de Paris avec une jolie collection de robes modeles de Chanel Paton, Jenny, Premet et Brand, invite la distinguee clientele de Rio pour voir l'exposition. Palace Hotel quarto 407 (JC, 01 de maio de 1921 p. 27).*

Por outro lado, os avanços tecnológicos e a organização econômica americana representam o parâmetro de desenvolvimento a ser perseguido. Assim os anúncios de grandes empresas americanas destinadas a produtos industriais dominam os jornais, ainda que acompanhados dos de algumas empresas inglesas.

No cenário educacional, isso significa dizer que o modelo de homem civilizado, instruído, dotado de retidão moral, saudável e belo, que construiriam uma sociedade harmônica, estava pautado no homem europeu. Contudo, as formas

de alcançar esses objetivos, a organização escolar, os novos métodos, a disseminação de escolas, deveriam espelhar-se nos EUA.

Frequentemente, nesse período, o Brasil é comparado à nação americana, com o objetivo de explicitar a sua ineficiência nos assuntos educacionais. Um exemplo é o apelo da Liga Nacionalista, *Pela Educação Nacional*, dirigido ao presidente Epitácio Pessoa, informando que o Ceará com 1.000.000 de habitantes possuía 19.000 matriculados em escolas elementares enquanto Washington com o mesmo número de habitantes possuía 245.000. A Liga sugeria para reverter este estado de coisas, a *criação de um departamento nacional de Educação com as mesmas atribuições do Bureau de Educação dos EUA*, demonstrando confiança na administração educacional desenvolvida naquele país (JC, 14 de janeiro de 1921, p. 7)

A reconstrução do espaço urbano na capital da república é outro movimento que explicita os objetivos dos dois projetos de modernidade, que se confundem na primeira república, e que acabam por configurar o ideal de progresso que deveria implantar-se na capital para materializar os sonhos republicanos e acelerar o desenvolvimento industrial.

Desta maneira, a reforma empreendida por Pereira Passos em 1906 tinha como principal objetivo a construção da capital da nova república. Baseada na reforma da capital francesa, o *bota abaixo* destruiu cortiços, casebres e construções antigas, em nome da higienização e da apresentação do Rio de Janeiro como vitrine nacional guardando os ideais de beleza e civilidade europeus e construindo o espaço do homem republicano.

Já no fim da década de 20, tendo à frente da sua prefeitura Antônio Prado Junior, a cidade foi submetida ao *Plano Agache*. Idealizada pelo urbanista Alfred Hubert Donat Agache, a reforma visava à ocupação ordenada do espaço urbano para atender ao aumento da atividade industrial cada vez mais concentrada e o conseqüente deslocamento das populações rurais para a cidade, além de arejar a capital, abrindo vias de deslocamento entre as diversas regiões e criando o espaço do homem citadino.

Todos esses esforços convergiam para uma única constatação: a exemplo dos Estados Unidos da América, que alcançaria nessa década a liderança entre as potências mundiais, o Brasil tinha que avançar. A vinculação com os EUA não envolvia simplesmente uma admiração pelos progressos econômicos e sociais

alcançados por aquela nação, mas também pela encruzilhada estabelecida no cenário brasileiro. Com a proclamação da república a aproximação com os EUA não se deu apenas em âmbito ideológico, mas também econômico. Maior exportador do café produzido pelo Brasil, o mercado americano, a partir da Primeira Guerra Mundial, superaria o valor das importações de produtos brasileiros pela Grã-Bretanha.

Era natural que o Brasil buscasse caminhos para o seu desenvolvimento industrial para sair da desconfortável posição que culminaria em 1928, quando alcançaria a posição de maior dívida externa da América Latina. A luta pelo progresso constituía-se assim, como a luta pela independência econômica buscando-se, dentro do próprio país, os meios para esse desenvolvimento e para a superação da crise agravada pelos constantes acordos bancários que esmagavam o país na tentativa de manter o preço do café, a base da economia brasileira.

A análise dos artigos acerca da economia do país nas páginas do *Jornal do Commercio* traduz a insatisfação com a posição do Brasil no cenário mundial e apontam o desenvolvimento econômico como mais uma etapa da independência do país, iniciada de fato pela proclamação da república, conclamando a nação a progredir por meio da criação de auto-suficiência energética e de gêneros alimentícios além do atendimento satisfatório ao mercado externo e as exigências da nova indústria associadas à educação popular:

*O futuro desse país se acha em produzir, e produzir bem para que seus produtos não sejam recusados e vencidos na concorrência mundial. Cada dia que passa a Indústria se torna mais científica. Ou os povos produtores acompanham esse movimento, ou ficam para trás e são inexoravelmente eliminados. Gente analfabeta, não pode ser gente que vença (JC, 14 de outubro de 1921, p. 3)*

Vale aqui ressaltar que a defesa dessa independência econômica, desse progresso, desse novo lugar que o Brasil ocuparia entre as nações do mundo, pode ser esclarecida se entendermos a concepção desse Brasil, oculta nos artigos de jornais, livros das mais diversas áreas de conhecimento, pronunciamentos políticos, etc.

Uma chave para vislumbrarmos essa concepção é a tímida utilização da palavra *futuro*, substituída sempre por *destino*, nos discursos acerca do porvir da nação brasileira. Escapando da esfera incerta da *construção de um futuro*, todos os esforços eram concentrados para o *cumprimento de um destino*, preexistente e glorioso a espera de se revelar assim que a sociedade brasileira estivesse pronta,

uma vez que o próprio país já guardava as características que denunciavam esse destino de conquistas:

*Quem estuda o Brasil pelos lados econômico, social e político, descobre facilmente os mais prometedores horizontes. São esses horizontes sadios e reluzentes, que vão afastando o pessimismo corrosivo e semeando a fé profunda na grandeza de nosso destino. Temos de ser o primeiro país da chamada América Latina e para isso dispomos de todos os elementos primordiais; extensão territorial, superioridade numérica de população e um repertório vastíssimo de riquezas e energias que ora saem de sua vida embrionária. (JC, 4 de maio de 1921, p. 9)*

Esta observação parece encontrar apoio na idéia desenvolvida por Marilena Chauí (2004) sobre o *mito fundador* do Brasil. De acordo com a autora:

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, mais é a repetição de si mesmo (p. 9).

No caso do Brasil, esse mito fundamenta-se em três pilares; a sagração da natureza, a sagração da história e a sagração do governante. Estes componentes traduzem o Brasil como obra de Deus pela sua geografia privilegiada, a palavra de Deus pelo lugar que deve ocupar na história divina e a vontade de Deus pela inquestionabilidade de seus governantes (CHAUI, 2004).

As características desse país que se eleva ao patamar de paraíso terrestre, são exaustivamente apresentadas ao longo de sua história como garantia da inevitabilidade de seu progresso, e a onda modernizante dos anos 20 associada a reestruturação do pós-guerra, parecem fornecer o ambiente propício para, relembrando a vocação divina brasileira, incitar o seu crescimento econômico.

Vinculada à idéia de progresso e alimentada pela busca da capacitação do país para o papel que lhe estava reservado, agita-se a emergência do desenvolvimento da tecnologia de produção, que tornaria o país competitivo, redefinindo-se as próprias concepções de nacionalismo, como ilustra o caso Itabira Iron durante o governo Arthur Bernardes. O acordo com um grupo de investidores ingleses permitiria a exploração de jazidas de ferro na cidade de Itabira em Minas Gerais e, em troca da exploração sem pagamentos ao Tesouro nacional e da desobrigação da utilização de matéria prima local, a Itabira Iron Ore Company *poderia vir* a construir uma usina siderúrgica, a primeira no país.

Essa discussão polarizou os debates políticos do período, uma vez que, se por um lado, a possibilidade da construção de uma siderúrgica em solo brasileiro inflamava os sonhos de progresso e auto suficiência dos que entendiam o

nacionalismo como a luta pela colocação do Brasil no rol das nações economicamente prósperas, por outro causava revolta a entrada do capital estrangeiro para a simples extração de recursos naturais, para os que concebiam o nacionalismo como a defesa da nossa soberania. Apesar das divergências, reinava a certeza que com recursos estrangeiros ou não, apenas as mudanças econômicas e sociais poderiam reconfigurar o Brasil.

Assumindo o papel de vitrine nacional, propagandeando para o Brasil e para o mundo, o desenvolvimento e a civilidade, que deveriam generalizar-se pelo país, o Rio de Janeiro crescia, bondes e automóveis disputavam espaço com transeuntes, e as críticas aos novos meios de transportes ocupavam as páginas dos jornais. Chamadas como, *Colhida por um bonde*, *Atropelada por um auto*, são freqüentes, mesmo no avesso ao sensacionalismo, Jornal do Commercio. A modernidade causava incômodos e sentimentos de nostalgia. Aos poucos remodelava a cidade e, tentando remodelar o homem criava tensões, uma vez que o cotidiano do homem comum era afetado pelas constantes mudanças na capital que se lançava em um novo mundo, a despeito do descompasso entre cidade e cidadãos.

Na tentativa de amenizar esse descompasso, a Educação, bem como a Engenharia e a Medicina, delinearam uma série de movimentos que tinham como objetivo criar um novo país por meio de um novo homem, segundo Herschmann (1994) *criando um cenário e estabelecendo um universo cognitivo modernizante*. Inventar um Brasil moderno significava, antes de tudo, abandonar uma série de procedimentos institucionais e sociais que mantinham relações com o período pré-industrial.

Assim, saberes estabelecidos passariam a ser relativizados ou derrubados, dando lugar a novos valores estéticos e científicos, criando novos objetivos a serem perseguidos pelas áreas de conhecimento. À medicina caberia normatizar o corpo, à educação conformar as mentalidades e à engenharia organizar os espaços.

Irrompe a concepção de progresso, entendido como movimento de equiparação a nações que *alcançaram* à modernidade, pressupondo uma ordem evolutiva a ser seguida, com leis normativas com as quais o progresso não poderia ser interrompido. Essa noção de progresso absoluto difundiu-se no Brasil materializando a observação de Le Goff (2003) de que a partir do século XIX, *espalhou-se a idéia de que o progresso tecnológico arrastava consigo o*

*progresso político, senão o moral [...], daí a urgência em educar o cidadão, pois todo resto viria em sua decorrência.*

*Desde que para nós o progresso é uma condição vital, é mister reunirmos as qualidades de que ele depende. A todos sobrelevam os requisitos da mentalidade que se não forma senão pela cultura. O progresso material, sem a educação da gente, sem a formação do caráter nacional, é um mito. (JC, 13 de outubro de 1921, p. 2).*

Em virtude disso, pensar a Educação do começo do século XX é, antes de tudo, pensar o homem e a sociedade desse mesmo tempo. O surgimento do homem moderno, da sociedade industrializada, do consumidor necessário às novas conjecturas econômicas, faz com que a Educação construa novas conexões dentro de uma nova realidade.

Assim, a despeito da difusão dos novos métodos educacionais, o que de fato está em mudança nesse período, são as características do homem que satisfaça o seu tempo. A Educação se apresenta como ponte segura para a conquista desse rol de novas habilidades, estabelecendo a *conexão com o moderno*. Essa *conexão* traz como consequência a busca por uma nova pedagogia, além de elencar intelectuais das mais diversas áreas para o seu debate. Destarte, médicos, advogados, engenheiros, políticos lançam-se nos debates acerca da instrução, tocados pelas idéias positivistas, reconhecendo nela a chave para o diálogo com a modernidade.

Mais do que a democratização da Educação, o que estava em jogo era a democratização do direito de desfrutar da esfera pública que se construía e das engrenagens do capitalismo em franca expansão.

Diferente do período Imperial, onde a educação era promovida para à governabilidade, a Educação do pós-guerra passa a funcionar com a perspectiva de promoção nacional por meio do esforço individual para o bem comum. Isso não significa dizer que essa promoção estivesse vinculada à uma promoção individual no sentido de mobilidade social, e sim que essa educação supostamente democrática contemplaria de forma diferente os vários setores da sociedade satisfazendo e mantendo a nova estrutura econômica que se implementava. Isso fica claro se analisados os discursos de defesa da Educação nacional, exaltando a educação para todos, em contraposição com o custo e a quantidade de alunos matriculados nas escolas, denunciando um ensino fortemente elitista na capital federal.



Ainda assim, a despeito dos contrastes, ser instruído passava a significar ser moderno e impulsionar o desenvolvimento da nação por meio do seu trabalho e/ou da sua atuação social esclarecida, uma vez que, mais do que contribuir para o progresso nacional, importava não atravancá-lo com o peso da sua ignorância.

## 4

### Contribuições para a configuração do cenário educacional da década de 20

Marly Motta em seu livro, *Rio, cidade-capital*, apropria-se da categoria cunhada por Giulio Argan para entender o papel da cidade do Rio de Janeiro no cenário nacional. A expressão *cidade-capital* permite entender as especificidades da sociedade, que forma e que é formada pela sede federal de uma nação, uma vez que:

Cidade representativa de um valor ideológico, a capital passou a ocupar um espaço relevante nas análises que buscaram entender a montagem e a construção dos Estados nacionais modernos. A importância conferida aos símbolos, signos, práticas e valores que cristalizam o sentimento de pertencer a essa comunidade imaginada, cuja existência se deve à invenção de uma série de tradições capazes de atualizar constantemente sua legitimidade, explica o papel decisivo das cidades-capitais como locus de construção da identidade nacional (MOTTA, 2004,p.9).

Nesse sentido, nos parece relevante aprofundar o conhecimento sobre um dos aspectos constitutivos da capital republicana, a Educação, especialmente na década de 20 onde esses aspectos impregnaram-se das idéias de modernidade e da necessidade de renovação estabelecida pelo pós-guerra. Assim, esse aprofundamento pretende retomar as agruras da implantação de uma malha educacional municipal e dos debates acerca da urgência da disseminação da instrução na capital federal.

A montagem da Exposição do Centenário da Independência, no Rio de Janeiro em 1922, talvez tenha sido a expressão mais flagrante das expectativas e do papel da capital do Brasil no período da Primeira República. Definida como vitrine da modernidade nacional desde as reformas implementadas por Pereira Passos, a exposição de 1922 representou mais uma oportunidade de propaganda internacional das conquistas e reformas da cidade.

A agitação promovida pela organização da exposição serviu como mais um elemento de reestruturações da capital da República. A oferta de casas para locação de turistas de dentro e de fora do Brasil, durante as comemorações, bem como as monumentais obras para a construção dos pavilhões a serviço da

exposição, sacudiram o espaço urbano. A dedicação de escolas e liceus e da intelectualidade em geral, na participação ou contemplação da exposição, dominaram os debates. As notícias e roteiros das atividades oferecidas monopolizavam as páginas dos jornais. Todo esse deslocamento de interesses evidenciava a urgência de, no percurso de fazer progredir o Brasil, dar a esse progresso materialidade, forma e identidade por meio da sua cidade-capital.

No campo educacional, os anseios de modernidade refletiram-se na necessidade de dotar a capital de uma rede educacional exemplar, que formasse as bases da sociedade nacional. Nesse sentido, a alfabetização da população em geral e a educação secundária e superior das elites, deveria ser representada e disseminada com eficiência.

Carneiro Leão, Diretor Geral da Instrução municipal da capital no período de 1922 a 1926, demonstrava ainda a preocupação com a instrução da população carioca como elemento de defesa nacional em relação à grande população estrangeira presente na cidade, concluindo que:

O povo brasileiro do Distrito Federal tem necessidade, mais do que em qualquer ponto do país, de se revigorar, na formação de uma mentalidade, cujo o nível não seja inferior ao das levas estrangeiras que nos procuram (LEÃO, 1926, p.77)

No entanto, os projetos de modernização da capital da República esbarravam na precariedade da sua estrutura urbana em suas limitações orçamentárias. Essas limitações acirraram-se durante o governo do prefeito Alaor Prata que, afirmando ter recebido a prefeitura em estado de falência de seu antecessor Carlos Sampaio, manteve relação tensa com a Câmara municipal.

O veto do prefeito às autorizações de gastos determinadas pelos componentes da Câmara eram freqüentes, e se estendiam a benefícios, licenças ou autorizações de obras requeridas pela Diretoria de Instrução. Situação que problematizava ainda mais o cenário educacional em virtude das reduções orçamentárias.

Dividido, pelo do Decreto n. 1189 de 1918 em 23 distritos educacionais, sendo 12 urbanos e 11 suburbanos, o Rio de Janeiro contava em 1920 com uma população de 1 157 873. Regidas pela Diretoria Geral de Instrução municipal por

meio da autoridade dos Inspectores distritais, a capital federal estava longe de atender à demanda de 162 467 alunos em idade escolar<sup>1</sup>.

Apesar disso, a expansão da rede escolar e a difusão de uma regulamentação própria para a instrução, constituíram-se como elementos fundamentais para a naturalização física e social da instituição escolar.

Com esse objetivo, não faltaram na década de 20 iniciativas de apoio à instrução, à infância e à docência. Assim, além das *Liga de defesa nacional* (1920) podemos citar, a *Associação promotora da Instrução* (1922), o *Instituto de proteção e assistência à infância* (1901), a *Associação Brasileira de Educação* (1924), entre outros. Além disso, multiplicaram-se os congressos, conferências e encontros com temáticas educacionais, de âmbito nacional ou local.

De origens diversas e com objetivos nem sempre afins, esses fóruns de debates coincidiam quanto aos temas abordados com mais constância como a alfabetização, o espaço escolar e o corpo docente. Esses temas foram também recorrentes nas páginas do *Jornal do Commercio*, no período de 1920 a 1926.

O apelo de um grupo de professoras ao *Conselho Municipal* em carta enviada a um dos seus membros, ao Sr. Ernesto Garcez, pedindo pelo cumprimento do projeto n 58 de 1917, que prevê a obrigatoriedade escolar na capital federal entre 7 e 14 anos de ambos os sexos, dão o tom do debate do período.

Além da legalização da obrigatoriedade, as docentes solicitam o olhar das autoridades para algumas questões emergenciais:

- A) *A necessidade inadiável de combater o analfabetismo*
- B) *O lamentável estado de decadência em que jaz o ensino primário, desvirtuado em seu objetivo pela ausência de aparelhamento legal sinérgico e estável, prejuízo que nem sempre tem encontrado como atenuante o preparo técnico administrativo.*
- C) *A imprestabilidade dos inadequados e arruinados prédios em que funcionam as escolas públicas, asfixiantes pela cubagem insuficiente, fonte de deformações agravada pelo uso de material péssimo, verdadeiros sorvedores de energias e de vidas em que se apoucam no vigor físico docentes e discentes, em que se sente o professorado municipal \_ elemento naturalizador da inteligência e da economia nacionais.(JC, 14 de junho de 1921, p.9)*

---

<sup>1</sup>De acordo com projeto de lei apresentado a Câmara municipal, na defesa da frequência obrigatória, a idade escolar seria de 7 a 14 anos, por outro lado o recenseamento para a averiguação da população escolar, promovido pela Diretoria Geral de Instrução em 1927, acolheu a idade de 6 a 12 anos.

O apelo parece condensar as principais desventuras do ensino nos anos de 1920, além de nos oferecer chaves para a observação do cenário educacional da então capital federal.

#### 4.1. A Questão da alfabetização

O que significava o analfabetismo para o projeto republicano? Para responder a essa questão de maneira minimamente satisfatória devemos primeiramente abandonar a idéia de um *projeto republicano* único e homogêneo. Muitos, e nem sempre afinados, são os matizes intelectuais, que hoje, com a distância do tempo resumimos em um *projeto republicano*.

A década de 20 guardou representações conflitantes que hoje condensadas parecem harmoniosas. Purificar o homem brasileiro por meio da sua miscigenação com outros povos ou valorizar o *nacional*? Abrir a economia à investimentos estrangeiros, para o desenvolvimento do país e provar o seu nacionalismo ou prová-lo, defendendo o país da interferência internacional? Educar a todos para o bem do homem ou educar o necessário para o bem da sociedade? As infinitas combinações de posições a respeito de questões como estas, criavam um corpo de intelectuais heterogêneos em concepções e caminhos, mas com um único fim: fazer o Brasil figurar no rol das nações desenvolvidas economicamente e modernas socialmente.

Assim, se entre médicos, engenheiros e professores, positivistas, católicos e republicanos históricos, além de uma população atônita, o projeto de construir um Brasil moderno não seguia necessariamente um mesmo caminho, da mesma forma a questão da alfabetização era percebida de diversos ângulos.

Pautados no modelo técnico científico por meio de um discurso regenerador impregnado de um vocabulário que abusava das metáforas sobre o corpo humano e a sociedade, intelectuais ligados à medicina e à engenharia aderiram ao discurso higienista e eugenista, enxergando no analfabetismo um câncer social associado sempre à degradação moral, à doença física e à falta de cuidados com a higiene.

Médico de projeção internacional e professor desde os 15 anos, Miguel Couto é uma das mais expressivas representações dos intelectuais que, munidos do discurso médico, atacaram a questão do analfabetismo com o mesmo vigor com que combatiam a doença de chagas, a lepra e as parasitoses que se espalham

pelo território nacional. Para além disso, o analfabetismo destacava-se nos problemas nacionais, uma vez que guardava em si a causa e o remédio de todos os males.

Em 1927, Miguel Couto publica a conferência feita à Associação Brasileira de Educação, *No Brasil só há um problema nacional – a educação do povo*. A obra ganhou a atenção da imprensa, e em especial do JC. Sua tipografia foi responsável pela publicação do discurso que esquentou os debates sobre a instrução, equiparando o analfabetismo às epidemias em massa às guerras e às catástrofes naturais e conferindo ao homem analfabeto um papel misto de vítima e causador do grande mal do nacional.

A percepção da falta de instrução do indivíduo como enfermidade a ser sanada, fica evidente na expressão *desalfabetização* (JC, 3 de setembro de 1921, p.4) utilizada pelo professor João de Camargo, sócio da Liga pedagógica do ensino secundário. A expressão parece ter a intenção de diferenciar-se do termo alfabetizar, que supõe conceder uma habilidade, ensinar o que não se sabe. Ao contrário, *desalfabetizar* seria tirar o indivíduo de um estado que não lhe é natural, resgatá-lo, curá-lo.

Paralelamente à abordagem dada à educação pelos intelectuais da classe médica ou que dela adotaram o discurso, difundiu-se a idéia da instrução popular como componente vital para a defesa da nação. Assim, a alfabetização ganha ares de problema de segurança nacional e nos discursos a seu favor, a soberania da pátria parecia sempre ameaçada por um inimigo oculto que viria lançar mão do país desprotegido em razão da ignorância do seu povo. A alfabetização em massa deveria impor-se o mais breve possível e, em muitos momentos, a luta contra o analfabetismo ganhava tons de luta contra o analfabeto.

Em conseqüência desse novo estado de espírito, [a alfabetização em massa] o analfabeto, isolado pela lei, como um germen nocivo pelo microscópio, perseguido pelas autoridades, repudiado em todos os meios, esmagado pela opinião pública - irá concentrar-se nos últimos redutos do sertão, de onde acabará um dia sendo deslocado e morto. – “Alfabetizar ou desaparecer!”. – será o novo grito de guerra. (CAMARGO, 1931, p. 16)

A imagem do Jeca Tatu forjada por Monteiro Lobato ganhava publicidade, traduzindo um Brasil que se desejava superar, e, essa superação só poderia se dar por meio da Educação. Cria-se, no imaginário intelectual a idéia de que o homem analfabeto é incapaz de viver em sociedade, de decidir ou atuar sobre qualquer

assunto, de entender qualquer explicação por mais pueril que seja. Em outras palavras, incapaz de viver em um Brasil moderno, como se, da noite para o dia, um novo país tivesse surgido, inadequado para a população que o habitava.

Na vertente econômica, apoiada pelo recente desenvolvimento industrial, o brasileiro analfabeto representava um peso morto para o país, freando o seu progresso. A questão da alfabetização extrapolava o seu limite educacional e social, e passava a se impor na pauta dos problemas políticos e econômicos, e como tal, era debatida no âmbito do Senado e da imprensa, pelos homens públicos, os políticos e os intelectuais de toda sorte.

*Não há mais problemas, sejam sociais, políticos ou administrativos, que, do mesmo modo não sejam problemas econômicos. Assim o problema do ensino, que entende com os mais íntimos interesses da economia, em cuja atividade agrícola e industrial não se pode conceber mais a existência de operário e do trabalhador analfabetos ou pouco aptos. O homem sem instrução é quase um não valor econômico é um magnífico agente de desordem por seu fácil domínio nas mãos dos doutrinários sem escrúpulos (JC, 2 de julho de 1922, p.3).*

Extinguir o analfabetismo do território nacional parecia representar a cura para todos os males e fundamentava projetos nacionais distintos: a formação do homem brasileiro instruído e saudável, a estruturação de uma economia forte e auto suficiente e a construção de uma sociedade moderna.

Em todos os casos, o Estado é cobrado na sua tarefa de, mais do que promover, garantir a instrução do povo por meio da obrigatoriedade escolar. Essa cobrança tem impacto social político e econômico. Lança-se mão de várias estratégias na tentativa de conciliar a urgência da alfabetização da população com a falta de recursos financeiros, ou melhor, a falta de prioridade dos recursos existentes para a aplicação nas questões da educação.

Misturando necessidades político orçamentárias com crenças ideológicas, as propostas para o rápido desenvolvimento da alfabetização se multiplicavam, À exemplo da polêmica reforma Sampaio Dória em São Paulo que, no intento de poder oferecê-lo a toda a população, diminuiu a duração do curso básico de 4 para 2 anos.

No Rio de Janeiro, essa reforma mereceu críticas severas, denunciando que a capital percorria o caminho inverso, ampliando o curso primário ao longo da década de 20 e promovendo os debates acerca da frequência escolar obrigatória.

Por outro lado, a população reagia à obrigatoriedade escolar como uma intervenção em uma decisão de caráter privado, ou seja, a educação de seus filhos.

A capital da República esforçava-se por naturalizar a noção de que a Educação, como questão nacional, escapava à esfera privada. O debate tornava-se ainda mais complexo, já que nem a constituição de 1891 nem a reforma constitucional de 1926 tratavam da obrigatoriedade escolar, assunto que só seria abordado na constituição de 1934. Ainda assim, a polêmica chegou à imprensa carioca prevalecendo entre os periódicos governistas a defesa da intervenção do Estado para garantir a educação popular:

*O ensino obrigatório impõe-se e não há lei escrita ou moral, que deva embaraçar a sua adoção, se o Estado pode levar um homem a cadeia quando vê que transgredir as leis convencionais que regem a existência comum, com a maioria de razão, deve poder compeli-lo a ir a Escola para que não se transforme numa ameaça permanente a essas leis. (JC, 4 de julho de 1922, p. 3)*

A reação da população do Distrito Federal à obrigatoriedade escolar é explicitada em carta aberta do diretor da Diretoria Geral de Estatística, publicada pelo Jornal do Commercio em 16 de setembro 1927, por ocasião da discordância dos números apurados no recenseamento de 1920 frente aos números obtido pelo censo municipal, realizado por iniciativa da Diretoria Geral de Instrução Pública.

Na Carta, o diretor da divisão de estatística, indignado com a acusação de majorar os números de crianças entre 6 e 12 anos na capital federal, alerta para os procedimentos técnicos inadequados adotados pela Diretoria de Instrução para chegar à números menores. Dentre os fatores que podem ter influenciado a discrepância de números, o diretor destaca o período escolhido para realização do censo, as férias escolares do início do ano, que diminuía sensivelmente o número de crianças na cidade. O anúncio de que além da construção de um número adequado de escolas a pesquisa objetivava impor a frequência escolar aos menores de 6 a 12 anos, poderia levar os responsáveis a declarar a inexistência de crianças em idade escolar para fugir à desagradável imposição.

Por outro lado o valor da alfabetização como instrumento de transformação econômica e social era relativizado pela imprensa ligada aos intelectuais da oposição. A alfabetização em massa não era enxergada como suficiente para garantir uma população apta a desempenhar os seus deveres de cidadão por meio do voto e do trabalho. Recorrendo à imagem do Jeca Tatu, a revista *O careta* apresentava, às vésperas da passagem do ano de 1920, a inaptidão no exercício da cidadania da população mal alfabetizada:



O que Jeca não gosta é que digam delle é que é anarphabéto.

Damna com que o affirma

\_ Sabê contá rodeia, tê umas caraminhola na cabeça não enche barriga de ninguém. Adepois, graças a Deus eu não sei lê mas assigno o meu nome, sim sinhô.

Nas inleição eu votei tá lei:

O voto eleitoral é a secreta paixão de Jeca Tatu. O seu orgulho. A sua coqueluxe. A sua cachacinha.

Para que deseja elle o voto? Conhece o mérito dos candidatos? Tem certeza de que elles representam a sua presumível opinião. Nada disso. De resto pouco importa a Jeca Tatu que os votados sejam A ou B, e façam optimo ou péssimo uso do mandato. O que Jeca deseja...ora pílulas! O que Jeca deseja é exercer o sagrado direito do voto (O Careta, 01 de janeiro de 1922, s/p).

Perfilar a incapacidade para o voto como mais um dos males advindos da falta de instrução, era mais uma frente nos debates educacionais da Primeira República. Se a questão do analfabetismo no Império levantava debates acerca da necessidade da instrução, com o fim de melhor *controlar as massas*, e se, nos anos iniciais da República, associava-se à questão do aumento do corpo dos cidadãos votantes, a república, particularmente a partir da década de 20, passa a discutir não só a alfabetização, mas também a qualidade da educação para que se alcançasse o desenvolvimento econômico e político do país, com o voto esclarecido e o trabalhador fértil.

*O dever educativo do Estado é uma das tarefas mais complexas, inegavelmente, porém, das mais relevantes para a grandeza de um povo. Na sua organização exige essa tarefa — nobre na maior extensão da palavra — um profundo golpe de vista e conhecimentos econômicos do problema industrial e comercial do país. Na sua execução pede grande competência pedagógica e perseverança, oriunda da visão nítida da alta finalidade social a atingir. (JC 8 de maio de 1925, p.8).*

Essa observação relativiza a funcionalidade das categorias de análise forjadas por Jorge Nagle (2001) – *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico* – onde o *otimismo* se diferencia do *entusiasmo* por uma despolitização do debate educacional e pelo avanço dos profissionais da educação e das questões puramente pedagógicas. Problematizam-se também as observações de Vanilda Paiva (1973) acerca do período de expressão dessas duas categorias: o entusiasmo pela educação até meados da década de 20 e o otimismo no seu período final.

O que de fato parece ocorrer é uma complexificação dos debates sobre a educação. Ficando visível a necessidade da apropriação dos novos métodos pedagógicos, para que a educação fosse eficaz no cumprimento de seus objetivos já exaustivamente conclamados: a formação de um povo esclarecido e produtivo e

o desenvolvimento do país. Em outras palavras, o *otimismo pedagógico* parece pretender fornecer ferramentas para a concretização dos ideais levantados pelo *entusiasmo pela educação*.

Sobre esta questão cabe também observar que as diferentes orientações intelectuais, produziam uma gama de discursos igualmente diversos. Assim é que a despeito das definições de *entusiasmo pela educação* ou *otimismo pedagógico* e suas periodizações, Miguel Couto debateu a educação, do final da década de 10 até a sua morte em 1934, associando-a à segurança nacional e à saúde pública. Da mesma forma, Carneiro Leão preconizava a necessidade da reforma pedagógica desde 1909.

Assim, o que de fato podemos perceber é que, ao longo da primeira república, a questão da alfabetização, descolada das questões da educação de maneira geral, reina absoluta até meados da década de 20, quando passa a ser reintegrada ao corpo dos assuntos educacionais. Essa reintegração começa a ganhar força, a partir das críticas ao *fetichismo da educação* (NAGLE, 2001), no âmbito da ABE, fundada em 1924.

O discurso categorizado pela ABE como *fetichismo pela educação* é bem exemplificado e difundido pelas inúmeras *ligas* que se multiplicaram desde a década de 10 e que passam a perder representatividade no final dos anos 20.

A *Liga de Defesa Nacional*, fundada em 1916 por Olavo Bilac, difundiu a organização de um conjunto de pensamentos em torno do ideal nacionalista. Dando especial atenção à formação militar e cívica, as ligas que se espalharam pelo país, conferiam poderes mágicos à Educação, reduzindo a solução de todos os problemas nacionais a sua difusão. Chegava-se, por exemplo, a declarar que *a luta contra o analfabetismo é também a luta contra seca através do homem esclarecido* (JC, 1ª de janeiro de 1922, p.2)

Na capital, a *Liga Nacionalista* possuía coluna garantida no Jornal do Commercio, e tratava exaustivamente do tema da alfabetização associado ao serviço militar e ao comprometimento cívico do brasileiro, além endereçar apelos ao presidente da República, Epitácio Pessoa, sugerindo modificações no sistema educacional, por meio de medidas como as que se seguem:

1. A criação de um departamento nacional de Educação com as mesmas atribuições Bureau de Educação dos EUA.
2. Criação em todo território nacional de escolas primárias

3. *A fundação de escolas normais onde se faça necessário (JC, 9 de maio de 1921, p.3)*

Apesar de ter engessado o debate educacional em toda primeira república, o destaque recebido pela questão do analfabetismo não é de todo injustificado. O censo de 1920 aponta uma população de 75% analfabetos, e o JC indica que *a população militar selecionada por sorteio é 70% analfabeta* (JC, 1ª de janeiro de 1922, p.2). Situação que, a despeito das diferenças de interpretação, comprometia os projetos de uma nação que ansiava por um lugar de destaque no cenário mundial.

#### **4.2 Escolas primárias e secundárias. Quem vende e quem paga a Educação?**

Escapando por um momento do debate ideológico acerca da instrução, devemos observar qual era o impacto desta nova onda de valorização da Educação, para o homem comum.

Considerando que esse homem estivesse impregnado da crença de que a Educação e somente ela, seria a redentora de sua vida moral e econômica, o que não era usual para a população em geral, seria natural que quisesse proporcionar a seus filhos acesso a ela.

Em primeiro lugar, teria ele de encontrar próxima à sua moradia uma escola primária. Em se tratando do Distrito Federal, que comportava o maior número de menores em idade escolar, segundo o censo da Diretoria Geral de Instrução Pública de 1926, e recursos diminutos para o investimento em educação, que se refletiam no número de escolas oferecidas, essa tarefa não seria tão simples.

A falta de escolas se devia à complexa situação do ensino primário na capital federal, bem como nos demais municípios da União, uma vez, que a despeito dos brados a favor da obrigatoriedade escolar e da faculdade atribuída à Educação de acelerar o desenvolvimento da nação, a instrução primária continuava, sem interferência federal, a ser administrada pelo governo municipal e estadual e com os recursos destes.

Essa disposição orçamentária dificultava a manutenção das escolas existentes, e a instalação de novas unidades nos distritos ainda deficientes. Juntava-se a isso, a pouca disponibilidade de professores em número e em vontade

para atenderem as escolas fora do centro urbano da cidade, o que as mantinha, não raro, fechadas.

Mas encontrando uma escola que atendesse o menor<sup>2</sup>, como pagar por ela? Nos arredores das fábricas, nas vizinhanças dos morros, na zona rural e até mesmo na zona urbana da cidade, espalhava-se uma população que, não podendo pagar a escola dos filhos, não podia também contar com a garantia legal da instrução destes. Isso porque, se a primeira constituição do Brasil em 1824, instituiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, a constituição republicana de 1891 não fez referência nem à gratuidade nem à obrigatoriedade escolar.

Esse estado de coisas tornou o clima dos debates educacionais do período ainda mais controverso, deixando a população à mercê da prioridade dada ao assunto por intelectuais e políticos, até que a constituição de 1934 garantisse à todo cidadão *ensino primário integral e gratuito de frequência obrigatória*.

A decisão do Distrito Federal de adotar a gratuidade da escola primária, apoiada pelo decreto legislativo n. 38 de 1893, não deixava de suscitar polêmicas, como a denunciada pelo discurso do então Diretor Geral da Instrução Pública, Antônio Carneiro Leão no JC de 13 agosto de 1924.

No pronunciamento o Diretor julgava a proposta do pagamento da educação primária pelos filhos das classes mais abastadas como *indigna de comentário* por estabelecer desde a infância a noção de divisão de classes.

A agitação pela falta de recursos para a Educação justificava-se pela constante diminuição do valor destinado a ela dentro do orçamento municipal, ao longo da década de 20, como mostra o quadro a seguir:

Ano	Porcentagem do orçamento municipal destinado à Educação
1919	20,3%
1920	17%
1923	15,75
1924	13,8%
1925	11%

Tabela 1 – Orçamento municipal (apud LEÃO, 1926 , p.68 e JC, 13 de outubro de 1920, p.17).

<sup>2</sup> O termo menor está associado às discussões sobre obrigatoriedade escolar. Assim, a idade preconizada para o ingresso na escola primária ou fundamental de 7 anos e o início da escola secundária 14 anos , parecem ser igualmente os limites estabelecidos pelo termo.

Paradoxalmente, quanto mais se debatia a urgência da difusão da Educação, para o desenvolvimento do país, menos nela se investia. Com a falta de recursos públicos e a opção pela gratuidade, coube à Diretoria Geral de Instrução Pública, alardear os feitos das organizações de apoio à educação infantil, destacando-se dentre elas as Caixas Escolares.

Assim, encontrando uma escola primária em seu distrito que não estivesse fechada pelas más condições do prédio, ou por falta de professores, o morador da capital federal, deveria verificar se nela havia em funcionamento uma Caixa Escolar organizada. Esta deveria lhe oferecer as condições mínimas para a assiduidade às aulas, uma vez que, garantida pelo município a gratuidade escolar, para a população, o seu custo estava intrínseco no próprio ato de freqüentá-la.

Instituída em 19 de abril de 1879 pela Lei Leôncio de Carvalho (decreto n. 7247), a Caixa Escolar ganhou importância ao longo da década de 20, desempenhando e encarnando as atribuições da Escola regeneradora que se desejava, ao menos no plano da idéias, implantar. Em virtude disso, a sua arrecadação passa a ser feita, não só com a contribuição dos alunos mais afortunados, como estava preconizado na sua criação, mas também pelo poder público, além da iniciativa privada que é constantemente conclamada a essa *nobre auxilio* uma vez que:

*As caixas promovidas não só pelo pessoal da própria Instrução Pública, mas por todos, seria assim o auxiliar da inspeção escolar, da inspeção médica, da inspeção dentária. (JC, 09 de novembro 1923, p.2).*

A função das Caixas Escolares de garantir a freqüência por meio de um cuidado geral da criança, provendo além das necessidades médicas o vestuário, pode ser confirmada com as diversas prestações de contas das Caixas, publicadas no Jornal do Commercio, sempre observando o mesmo modelo de relacionar arrecadação, despesas e plano de próximo orçamento.

*A caixa escolar Delfim Moreira presidida pelo inspetor escolar Dr. Alfredo Cesário Alvim, teve o ano próximo passado o seguinte movimento*

*Receita - mensalidade dos sócios - 3.445\$700  
Subvenção da prefeitura - 1.000\$000  
Saldo do ano anterior - 2.556\$000  
Despesa Calçados 2.452\$000  
Roupas - 1044\$000  
Assistência dentária 802\$000*

*Dispensou mais a caixa em dezembro próximo passado a quantia de 164\$ em prêmio aos alunos que mais se destacaram nos exames finais. Tem ainda a receber da prefeitura 1.200\$ elevando-se o seu saldo a perto de 4.000\$, importância que*

*adicionada a receita do próximo ano letivo, será empregada no serviço de proteção aos alunos pobres para facilitar-lhes a frequência da escola (JC, 22 de janeiro de 1922, p. 5).*

Essas prestações de contas, frequentemente publicadas, pareciam atender a um duplo objetivo, ou seja, dar transparência à utilização dos recursos e demonstrar a eficiência da administração dos mesmos, garantindo prestígio às escolas mais eficientes nesta função, levando-se em consideração a distribuição da renda e os benefícios conquistados.

Para o sucesso do funcionamento das Caixas Escolares, cabia à prefeitura além de dar publicidade a seus feitos, repassar os impostos que lhe cabiam. Impostos esses que foram relacionados e publicados, em edição especial ampliada, e assim se distribuía:

*Fundo Escolar 13 de outubro de 1920*

*O impostos que constituem a renda do fundo escolar a que se refere o doc legal n. 401 de 5 de maio de 1897, serão cobrados de acordo com o seguinte:*

*Por menor até 15 anos de idade, analfabeto a serviço de estabelecimentos industriais, fabris ou comerciais – 10\$000*

*Fábricas que tiveram a seu serviço menores, e que não mantiveram escolas primárias (anual) – 2.000\$000*

*Frontões, Velódromos, boliches, pantheons e congêneres, do produto líquido das apostas – 5% (JC, 13 de outubro de 1920, p. ilegível)*

Em 17 de outubro 1920, complementa:

*Para serem distribuído pela comissões estaduais distritais a critério da do diretor geral de instrução pública, afim de serem auxiliados os alunos pobres das escolas primárias, fornecendo-lhes vestuário calçado e merenda, serão cobrados 10% adicionais sobre o valor das licenças pagas pelos estabelecimentos que a retalho em bebidas alcoolicas (JC, 17 de outubro de 1920, p. ilegível)*

Para dimensionarmos a importância do projeto da Caixa Escolar no corpo das ações de democratização do ensino primário, vale observar a cadeia administrativa de controle das suas finanças. A prefeitura recebia anualmente da Diretoria Geral de Instrução Pública os dados referentes às caixas escolares existentes. Esta, por sua vez, recebia esses dados mensalmente dos delegados de ensino de cada distrito, que os recolhiam em constantes reuniões a que eram convocadas os responsáveis de cada escola, engajada no projeto, por meio de convite público:

*Chamada das professoras que exercem cargos de feis tesoureiras da caixa escolar Pinheiro Machado para reunião no edifício da escola Nair de Fonseca (JC, 10 de outubro de 1920, p. 9)*

No entanto, apesar do valor dado aos projetos assistenciais vinculados à Educação, o número de escolas atendidas pelos mesmos acompanha o cenário de improvisação a que estava entregue a escola primária, além de confirmar que a atuação da Caixa escolar e projetos afins tinha impacto mais simbólico do que prático, considerando o universo de aproximadamente 240 escolas existentes na capital.

Projetos de assistência à escola primária	Número de escolas atendidas
Caixas escolares	30
Ligas de bondade	40
Copos de leite	20
Sopa	10
Gabinetes dentárias	21

Tabela 2 – Projetos a serviço das escolas (apud LEAO, 1926 p.68).

A observação da movimentação das Caixas Escolares no cenário educacional, não deixa patente apenas o abandono do ensino primário pelo poder público, mas evidencia também qual era o papel destinado à escola primária na sociedade brasileira. Se o ensino era gratuito, não havendo necessidade de, a exemplo da escola secundária, lançar mão de propagandas que relatassem as suas vantagens e anunciassem seus preços, a escola primária também tinha o que vender e para isso valia-se de um eficiente marketing: a cooptação das famílias e a celebração de seus feitos.

A *caixa escolar*, assim como o *círculo das mães*, a *associação de pais e professores* e o *copo de leite* se estabeleceram como organizações de assistência a escola primária, que em primeira instância sanavam os problemas mais urgentes da infância favorecendo a permanência dos alunos nos bancos escolares. Assim, a distribuição diária de leite e sopa tratava os problemas de desnutrição, e os gabinetes dentários e médicos acompanhavam o desenvolvimento físico do menor.

Entretanto, um olhar mais atento a respeito dessas iniciativas e a respeito da publicidade que ganhavam, nos permite perceber que, além do cuidado dispensado à infância, o que estava sendo construído era um novo espaço de comunicação e de difusão de informação com vistas a estabelecer e naturalizar hábitos e comportamentos do brasileiro moderno. Desta forma, iniciativas como o *círculo das mães* e a *associação de pais e professores* funcionavam como canal de

passagem de informações da escola para família e desta para a sociedade como um todo.

Por meio desse canal ia sendo repassado o conjunto de novos hábitos higiênicos e morais que, mais do que a própria instrução, se desejava inculcar na população. Um exemplo desta via de comunicação pode ser observado por meio dos itens presentes na *ficha do pelotão de saúde*, instituída e publicada por Carneiro Leão (1926), e parabenizada pela Câmara municipal no JC de 13 de março de 1925.

Escola Prudente de Moraes  
Pelotão de saúde

Nome do aluno .....

Professora .....

1. Lavei as mãos e o rosto ao acordar
2. Tomei um banho com água e sabão
3. Penteei os cabelos e limpei as unhas
4. escovei os dentes
5. Fiz ginástica ao ar livre
6. Fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão
7. Brinquei mais de meia hora ao ar livre
8. Tomei um copo de leite
9. Bebi mais de 3 copos de água
10. Fiz respirações profundas ao ar livre
11. Estive sempre direito, quer em pé quer sentado só li em boa posição
12. Só bebi água no meu copo e só limpei os olhos e o nariz com o meu lenço
13. Dormi a noite passada 8 horas, pelo menos em quarto ventilado
14. Comi frutas e ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei devagar tudo o que comi.
15. Andei sempre calçado e com roupa limpa
16. Não beijei nem me deixei beijar
17. Não cuspi nem espirei no chão. Ao espirrar e tossir usei um lenço
18. Não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos, nem lápis nem nada que estivesse sujo ou pudesse machucar-me
19. Não tomei álcool nem fumei
20. Não menti nem brincando

A diretora

O inspetor escolar

O médico escolar

A leitura desta ficha, destinada a facilitar a *inspeção médica de ordem preventiva e finalidade educativa*, explicita que, além dos cuidados individuais que o aluno deveria observar com o objetivo de deter a onda de verminoses e parasitoses que se multiplicavam pela cidade, juntam-se outros tantos que, fugindo ao alcance do aluno, são obviamente de competência da família. *Dormir*



*a noite 8 horas, pelo menos em quarto ventilado ou comer ervas bem lavadas* são providências passíveis de serem cobradas apenas do responsável do menor.

Essa estratégia, própria da escola primária no papel de construtora de uma nova civilidade, representava uma forma de adentrar na esfera do que há de mais privado em uma sociedade, a casa, modificando a sua ordem e os seus valores.

Entretanto, o aluno que freqüentasse regularmente as aulas e estendesse os novos hábitos adquiridos ao convívio familiar, não era veículo suficiente para disseminar os preceitos da escola primária. Era mister ancorar as novas práticas sociais no imaginário social, naturalizando-as e criando tradições que as legitimassem.

Assim, os convites e anúncios para inauguração de *gabinete dentário, festas do círculo das mães* ou implantação do *copo de leite*, cercadas de figuras ilustres, solenizavam práticas que se desejava perpetuar e valores que se desejava difundir, levando a escola para fora de seus domínios e estabelecendo-a no seio da sociedade.

Essa interação de um conjunto de práticas com a sociedade pode ser entendida recorrendo à acepção de Chartier para quem:

As práticas sociais visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (p. 17)

Contudo, a construção de uma Escola com propriedades de veículo de comunicação, demonstra também a expansão dos projetos nacionais em relação a instrução. Assim, mais do que tirar a educação do rol das questões privadas, do *domínio da casa*, objetivo que era perseguido desde o Império, o que se esperava era, por meio da escola, fazer a ordem pública se impor à vida privada.

Estabelecia-se assim, a escola primária como espaço propício para a difusão de um novo padrão de civilidade. Essa nova forma de divulgação, garantiu resultados mais profícuos do que ações mais agressivas, próprias da Primeira República, como por exemplo, o conjunto de leis proibitivas sancionadas por iniciativa de Pereira Passos.

Voltando à vida cotidiana do morador do Distrito Federal, e supondo que superando todas as adversidades, esse habitante da zona mais pobre da cidade conseguisse manter um filho durante toda a escola primária após os 5 anos de

curso, acabariam, provavelmente as suas possibilidades de esforços em favor da educação do menor. Isso porque, diferentemente da escola primária a escola secundária não era gratuita. Esta atendia de maneira geral e, com raras exceções a classe média ou a elite carioca, que por qualquer motivo não desejassem enviar os filhos ao exterior.

A diferença de frequência entre o primeiro ano do curso primário e o quinto, permite compreender as relações estabelecidas, entre os alunos das diversas classes, com o curso secundário:

Ano Letivo	Frequência de um e de outro sexo em cada ano do curso primário <sup>3</sup>						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1919	28.858	8.013	4.770	3.103	886	686	-----
1920	28.741	8.491	5.137	2.968	806	-----	-----
1921	29.994	8.879	5.518	2.659	1.278	-----	-----
1922	29.010	5.208	5.687	2.639	1.342	-----	-----
1923	21.686	9.888	7.408	5.032	2.475	881	575
1924 <sup>4</sup>							
1925	23.619	12.066	7.764	4.556	2.481	1.426	823
1926	22.818	12.111	8.552	5.228	2.834	1.371	917

Tabela 3 – Ensino público primário nas escolas municipais diurnas, por anos e séries do curso segundo os boletins mensais escolares (LEÃO, 1926, p. 10)

Podemos observar que a baixa frequência nos anos finais do curso primário se deve, por um lado, ao abandono dos menores menos favorecidos, em geral cooptados pelo mercado de trabalho e, por outro, pela saída dos alunos mais afortunados que se lançam no ensino secundário. Esses últimos buscavam, antes mesmo de completarem o curso primário, uma preparação mais adequada para os exames de admissão junto aos cursos preparatórios, que disputavam clientes por meio das propagandas em periódicos e revistas de grande circulação, com promessas de aprovação:

*Quereis ser vencedor nos exames do collegio Pedro II! Matriculai-vos nas aulas práticas de Physica, Chimica e História Natural do curso Vieira Lima. (JC, 30 de julho de 1922 p. 25)*

<sup>3</sup> Em 1919 vigorava ainda a divisão do curso em 3 classes: elementar, média e complementar cada uma com dois anos. Entre 1920 e 1922 o ensino foi ministrado em cinco anos (3 anos de fundamental e 2 anos de complementar). A partir de 1923, o curso primário passa a ter duração de 7 anos.

<sup>4</sup> Não estão disponíveis, nem na obra de Carneiro Leão nem nos relatórios da Diretoria Geral de Estatística, os dados referentes ao ano de 1924.

O domínio do curso secundário pela iniciativa privada e pelos colégios que, instituídos pelo governo estadual e federal não deixavam de cobrar taxas de todas as naturezas, além de em alguns casos mensalidades, restringia a sua frequência a elite carioca. Assim, o Colégio Pedro II com a cobrança de anuidades e de um dispendioso enxoval, o Colégio Militar, com a inacessível prova de admissão e com a cobrança de serviços após a formatura, mantinham afastados os alunos mais humildes e cumpriam o seu objetivo de servir e formar a elite nacional.

A própria Escola Normal publicava a cada início de ano o seu tarifário apresentando valores que, comparados aos preços de gêneros alimentícios praticados no mesmo período bem como aos salários pagos as ocupações populares, se não podiam ser considerados exorbitantes, eram suficientes para afastar dos bancos escolares grande parcela da população.

Renda da Escola Normal  
 Taxa de matrícula anual – 50\$000  
 Taxa de diploma- 80\$000  
 Taxa de exame prestado em cada época por aluno- 10\$000  
 Taxa de exame preliminar de admissão (1 ano) – 15\$000  
 (FREITAS, p. 162)

Preços praticados no varejo do Distrito Federal em 1921

1Kg de açúcar 1\$050  
 1 Kg de arroz \$900  
 1Kg de tocinho 2\$150  
 (ALBERTI, p. 267).

De posse dessas informações, a justificativa de Carneiro Leão, fiel ao princípio da gratuidade escolar, para o não pagamento da escola primária pelos que pudessem pagá-la, parece frágil. O receio de que a divisão de classe se impusesse nas questões de Educação, explicitado pelo educador, concretizava-se por completo na passagem do curso primário para o secundário, como constata, de maneira um tanto quanto simplista, Afrânio Peixoto em 1923:

[...] no Brasil está se processando a seleção dos incapazes feita pelo ensino secundário; na escola primária, o filho do rico, irmanado com o pobre, são bons e maus alunos, mas, como os pobres são infinitamente mais numerosos se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem dotados: digamos, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos iguais a um rico [...]. Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode frequentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para fábrica, para a lavoura, para mão de obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituíram a elite nacional [...]. Mas como nesses 10, apenas 1 é inteligente, essa ´elite`tem apenas 0,1, de capacidade (MOACYR Apud, RIBEIRO, p.88)

Evidencia-se ainda mais o público a que se destinava o ensino secundário com a observação da disputa do mercado das escolas. Longe de associar a eficiência das instituições de ensino com o sucesso profissional, e menos ainda com a promoção do indivíduo à outra classe social, o rol de atributos que parecia determinar a qualidade da escola, estava afinado com os mesmos valores defendidos pela escola primária: a educação intelectual, moral e física.

*O collegio Babbista está apto a satisfazer todos os requisitos de uma educação completa. Instruindo a mente, aprimorando o caráter, e cultivando o physico... A disciplina exercida em todas as dependências do estabelecimento lhe coloca o nível moral num plano que não admite dúvidas (JC, 5 de março de 1924, p. 15)*

A educação secundária apresentava-se despida do caráter *revolucionário* no sentido de atuar sobre a organização de classes que ganharia a partir dos anos 50. O que estava em jogo era manter a ordem social oferecendo uma população organizada e produtiva, por meio da escola primária, e um homem moderno e instruído capaz de guiar a nação, por meio do ensino secundário e superior. Assim, mesmo as propagandas de escolas no exterior destacavam os atributos que contribuiriam para a formação da elite ilustrada:

*La Villa Ouchy – Lausanne (Suíça)*

*Um dos melhores colégios da Europa – situado em país admirável. Educação Física de primeira ordem, ensino de francês, inglês e alemão, matemáticas e ciências necessárias a uma boa educação. Pode-se obter informações com os ex alunos atualmente no Rio que receberam educação no referido colégio. (1ª de maio de 1921 p. 25)*

Fugindo a esse padrão, apresentavam-se as Escolas Técnicas que, se da mesma forma, escapavam das promessas de promoção social, vinculavam o exercício profissional ao qual se dedicariam os seus alunos ao progresso da nação. A formação dada pela Escola Técnica teria assim, um papel de construção de um tipo de profissional que, sendo útil a uma nação de recente desenvolvimento industrial, extrapolava a habilitação para o trabalho transformando-se em prestação de serviço para o país, dever cívico e expressão de nacionalismo.

*O alumno que sair da escola technica Fluminense encontrará, imediatamente um campo vastíssimo onde poderá exercer a sua actividade, prestando assim, valoroso serviço a Industria nacional, as municipalidades, e ao Estado. O governo Federal não hesitou em reconhecer a utilidade da Escola Técnica Fluminense, concedendo-lhe uma subvenção. (4 de julho de 1922, p.6)*

Podemos dizer que a década de 20 lançou um novo olhar sobre o ensino profissional e as Escolas Técnicas. Estas deixaram de significar apenas uma opção de ocupação para miseráveis e desvalidos, para configurarem-se em estratégica unidade de formação. Sem que houvesse uma significativa mudança do público que a elas recorriam, podemos dizer que o *status* desse público em relação à sociedade, reformulou-se.

Além do Colégio Pedro II, que notificava provas, exames de admissão, segundas chamadas; o Colégio Militar que além das notificações aos alunos, anunciava festas e solenidades e da Escola Normal, que publica notas a respeito do aproveitamento de suas alunas, a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz destaca-se dentre as escolas secundárias que dispõem de espaço no *Jornal do Commercio*. Com publicações constantes em forma de pequenas notas a respeito de datas de exames, lista de aprovados e horários de funcionamento, a Escola Wenceslau Braz parece desempenhar um papel estratégico na sociedade carioca, que permaneceu pouco esclarecido após a pesquisa.

Apesar disso algumas pistas nos foram fornecidas com a leitura do trabalho de Tereza Fachada Levy Cardoso (2002), *A formação docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937)*. Única instituição escolar voltada para à formação de professores para o ensino profissional no país ao longo do período de 1917 à 1937, a escola Wenceslau Braz foi fundada respondendo as necessidade de um país em transformação.

No Brasil, políticas públicas favoráveis ao ensino técnico-profissional surgem no início do século XX, nos primeiros anos da República Velha, quando a economia brasileira, apesar de privilegiar a agricultura, reconhece a necessidade de diversificar as atividades econômicas e incrementar, mesmo timidamente, o nosso desenvolvimento industrial. Fundar uma Escola Normal de Artes e Ofícios, então, foi uma necessidade para os primeiros governos da República (CARDOSO, s/d p.2).

Desta forma, parece pertinente que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, figurasse junto as mais importantes escolas secundárias no Distrito Federal. Merecendo a atenção do Jornal que se definia como, *o senado na Imprensa*, a escola responsável pela formação do novo trabalhador industrial, em conjunto com o Colégio Pedro II, o Colégio Militar e a Escola Normal, refletiam o tipo de formação que se julgava necessária para a construção de uma sociedade organizada, moderna e, sobretudo dual: o operário industrial, a elite, os guardiões da soberania e o trabalhador alfabetizado.

Nesse sentido, o *Jornal do Commercio* parecia refletir e dar legitimidade a um projeto nacional que se estabelecia de maneira mais sólida na Capital Federal, demonstrando que se os problemas enfrentados pelo sistema educacional eram muitos e incessantemente debatidos, um projeto educacional à serviço da nação que se destinava a um futuro de glórias, já se delineava.

### 4.3 A problemática da construção do espaço escolar

Capital federal e cultural da jovem República, anfitriã de estrangeiros e moradia da elite brasileira, o Rio de Janeiro certamente não possuía uma organização urbana condizente com o papel que ocupava no cenário nacional e mundial.

Entrecortada de favelas e cortiços, a cidade não conseguia separar geograficamente trabalhadores industriais de bacharéis e quitandeiros de doutores. Em todas as zonas da cidade, mesmo após as reformas do prefeito "bota abaixo", era clara a necessidade de se afinar a estrutura urbana da cidade com o seu status de *vitrine da modernidade*<sup>5</sup> brasileira.

O processo de remodelação da cidade multiplicou os decretos de expropriação e edificação com os mais diversos fins. Obras de saneamento na Bahia de Guanabara em 1925, desapropriação de prédios e terrenos situados na área destinada à Exposição Nacional em comemoração ao centenário da independência em 1921, obras urgentes destinadas a melhorar o abastecimento de água em 1924, entre outras, são exemplos desse tipo de empreendimento.

No entanto, nesse cenário, a construção de prédios escolares representava um ponto nefrágico, nas questões de obras públicas. Resistindo a ceder recursos para este fim, o governo federal entendia que a edificação de prédios era de competência municipal. Contudo, a onda de modernização do país, que deveria se concretizar em sua capital, não poderia ser desprezada.

Estava claro que as casas velhas alugadas para fins escolares, bem como os poucos prédios construídos sem uniformidade, certamente não representavam o

---

<sup>5</sup> A expressão *vitrine da modernidade* é utilizada por diversos autores, MOTTA (2004), KUHLMANN (2001), geralmente associada à Exposição internacional de 1922 em comemoração a Independência do Brasil.

ideal estético concebido para a capital do Brasil, e tão pouco satisfaziam os padrões higiênicos que tentavam salvar a cidade das constantes epidemias.

Debatida por professores, médicos, engenheiros e políticos, a questão dos prédios escolares e a necessidade de inserir a Escola na cidade moderna, estabelecendo um espaço geográfico ordenado para o seu desenvolvimento, atravessou toda a República Velha, configurando-se como uma das questões mais polêmicas no debate educacional dos anos 20.

Dispondo de um orçamento cada vez mais reduzido para a Educação, a Diretoria Geral de Instrução debatia-se com problemas causados pelas inadequadas condições em que se acomodavam as escolas do Distrito Federal. As casas alugadas careciam de reformas e, se não podiam aumentar os aluguéis em virtude da lei do inquilinato, os proprietários negavam-se a arcar com qualquer tipo de reparo, forçando a renegociação do valor ou a desocupação do imóvel.

Além disso, o aumento do valor dos aluguéis e a redução do orçamento destinado para esse fim, de 1 mil para 600 contos de reis no período de 1920 a 1926, fez diminuir o número de locações de 179 para 156 no mesmo período (Cf Leão, 1926). Em virtude disso, tornou-se irrefutável o argumento dado constantemente, por inspetores escolares para a não abertura de escolas onde se fazia necessário:

*Inspetores escolares*

*Apresenta a defesa de Francisco Furtado Mendes Vianna para o não funcionamento da escola noturna masculina do 3 distrito por:*

- 1. Não ser mais necessária, uma vez que o 2 distrito abriu uma nas proximidades*
- 2. Onde se faria necessário (praça 15 de novembro) não se encontra prédio adequado nos limites do aluguel definidos pela diretoria (JC, 21 de agosto de 1922 p. 13)*

As propostas da nova pedagogia, que invadiam o debate educacional de então, tornavam mais complexa a resolução do problema das edificações escolares. Já não bastava mais criar locais para a reunião de professores e alunos. A exigência de espaço associado à eficiência do ensino, firmava-se como questão pedagógica urgente.

Nesse sentido, muito interferiu a opção pelos grupos escolares e classes seriadas, criando a necessidade estrutural de diversas salas de aula, e da adaptação das mesmas para as diferentes idades.

No mais, o patamar alcançado pela educação física, bem como as idéias higienistas, definiram a necessidade de espaços para a realização de exercícios ao ar livre, ambientes iluminados e arejados e materiais didáticos adequados.

Côncios do valor das condições das instalações para o status da instituição de ensino, os colégios particulares destacavam em suas propagandas a quantidade de prédios e a sua adequação à moderna pedagogia, bem como a qualidade higiênica do bairro onde se localizavam:

*Collegio Batista*

*Internato, semi-internato e externato para ambos os sexos, SEPARADOS, no salubérrimo bairro da Tijuca. Sete grandes edifícios especialmente construídos para fins didáticos.*

*Corpo Docente com 78 professores de reconhecida competência*

*Cursos: Jardim da infância, primário, médio, complementar, normal, commercial, secundário, superior, e de preparação para exames oficiais do Collégio Pedro II. (JC, 6 de janeiro de 1924, p. 25)*

Por sua vez no que diz respeito às escolas públicas, notadamente às escolas primárias, tudo faltava, desde água nas épocas de estiagem, à salas para abrigar a quantidade de alunos. Agravando as questões de instalação, juntava-se o fato de que o fechamento de uma unidade escolar por más condições ou por requisição do prédio pelo proprietário, sobrecarregava a escola que por ventura viesse a incorporá-la.

Ainda que a prefeitura liberasse fundos para a construção de novos prédios ou para ampliação dos já existentes, outro problema se apresentava. A falta de credibilidade do município frente ao comércio, bancos e empresas construtoras. Essa situação, de acordo com Carneiro Leão (1926) fazia com que os contratos de construção, só fossem fechados, mediante pagamentos à vista e adiantados.

Uma alternativa para a questão da mão de obra para as construções parece ter se apresentado, pelo que se pode concluir na determinação do Conselho municipal, em 1924 em relação à Escola Visconde de Mauá:

*O conselho municipal resolve:*

*Art. 1 Fica o prefeito autorizado a abrir o crédito especial de 120:000\$000 (Cento e vinte contos) para a conclusão do pavilhão dormitório da Escola Visconde de Mauá, para mais cem alunos, e bem assim para a instalação de uma lavanderia e construção de dois alpendres de abrigo da mesma escola.*

*Parágrafo único – Essas obras serão feitas nas mesmas condições em que o foram as obras anteriores de instalação do internato: constituindo exercícios práticos para os alunos mais adiantados e executar-se-ão nas férias letivas do corrente ano. (JC,6 de janeiro de 1924, p.9 ).*



Há que se ressaltar, que observando os anúncios imobiliários no *Jornal do Commercio*, dentre as inúmeras ofertas de casas para locação, raro<sup>6</sup> eram as que se descreviam como adequadas para fins escolares. Uma vez que a locação de casas para prefeitura era praxe no mercado imobiliário, e que os anúncios sempre explicitavam as possibilidades de utilização do imóvel – *própria para festas, ideal para funcionamento de casa de repouso, entre outras* – a ausência de ofertas para funcionamento de escolas, parece sinalizar a desgastada relação entre a prefeitura e os proprietários de imóveis.

A inadequação da organização estrutural da rede escolar tinha reflexos até mesmo sobre a Escola Normal que, funcionando em uma antiga escola primária com capacidade para 600 alunos, possuía em 1923 1.404 discentes e em 1924 1.007. A questão da construção de uma nova sede para a Escola Normal, foi discutida por Carneiro Leão levando-se em consideração o espaço urbano que iria ocupar. Assim, a escolha do local de funcionamento do novo prédio, deveria considerar a dimensão do trabalho que ali seria desenvolvido, a formação de professores, lhe destinando uma localização correspondente com as suas aspirações:

Por determinação do Sr. Prefeito, e auxiliado pelo Sr. Engenheiro dos próprios municipais, estudei a possibilidade da edificação do prédio da escola normal na praça da bandeira, onde possuímos terreno suficiente para a construção de um jardim da infância anexo. Penso, porém que o lugar, apesar de muito acessível, não se presta a localização de uma escola normal, por ser um dos pontos de maior movimento e perturbado a toda hora pelos silvos contínuos e ensurdecedores das locomotivas. (LEÃO, 1926, p.170)

A construção de prédios escolares se impunha não só como uma necessidade pedagógica, mas também como a conformação do espaço escolar a uma nova ordem cidadina. Nesse aspecto, a edificação de prédios próprios consolida a passagem do domínio privado da Educação para o público, iniciada no Brasil Imperial, e se afina com o processo de definição de espaços geográficos e características arquitetônicas, próprios para a circulação pública. Esse processo o

---

<sup>6</sup> Em virtude da excepcionalidade do caso destacamos o anúncio a seguir:

*Aluga-se por contrato a longo prazo, grande edificio novo, em centro de terreno, com as obras em via de conclusão. Pela sua situação e dimensões, presta-se esse prédio a sanatório, ou colégio, distando meia hora do centro da cidade. Quem pretender dirija cartas endereçada a "sanatório", no escritório desta folha (JC, 7 de outubro de 1921, p. 14)*

qual era submetida toda a capital, constituía-se em uma tentativa de homogeneizar espaços e vizinhanças.

Assim, o Rio de Janeiro, que já sofrera a sua remodelação urbana mais radical nos primeiros anos do século XX, chegaria à década de 20 ainda em busca da definitiva solução para a questão do espaço escolar. A cidade era pressionada, por um lado pelos intelectuais, em nome das novas necessidades pedagógicas, e por outro, pela onda de modernização urbana que não deixava brechas para o improvisado.

No rastro desta reconfiguração de edificações, diversas questões foram levantadas, como as reivindicações acerca da profissionalização do engenheiro, as novas atribuições da arquitetura, e a necessidade de escolas profissionalizantes na área da construção.

Destacamos esse último ponto, uma vez que seria nas escolas profissionais que se estruturaria a mão de obra própria e especializada para atender a demanda de um mercado em expansão. Um exemplo desse modelo de escola era a escola subsidiada pelo governo federal junto a Central do Brasil:

A Central do Brasil oferecia trinta vagas para um curso de quatro anos na sua Escola Prática de Aprendizizes Dr. Silveira Freire. Escola cujo ensino era ministrado nas oficinas de locomoção, onde, sob orientação de dedicados e competentes mestres, e num campo vasto para aquisição de conhecimentos técnicos, aprendem os alunos os diferentes ofícios, de acordo com as suas inclinações, e do modo mais prático e simples que se possa imaginar... (PAULINO, 2000, s/p.)

Simbolicamente, a associação entre reforma urbana e modernidade, conferiu novo sentido a palavra *construção*, deixando esta de significar apenas a edificação de uma obra, para se transformar no ato de dar materialidade a um ideal. No caso dessas construções serem escolas, elas ganham um duplo sentido. Em primeiro lugar, o da difusão da modernidade e do progresso, em segundo o de expressão nacionalista, uma vez que sendo a educação uma questão de segurança nacional, construir escolas equivaleria a construir fortes e capacitar soldados.

O governador do estado do Rio, Raul Veiga, em 1922 explicitou uma outra finalidade das construções escolares no período:

Dos edifícios construídos, e dos quais já deveis ter tido notícias circunstanciadas pelas minhas anteriores mensagens, todos se podem apresentar, sem exagero, como modelos no gênero, e que hão de ficar como um atestado vivo, do grande interesse que dediquei a instrução pública do meu estado. Nas cidades onde estão construídos ressaltam como os mais grandiosos edifícios locais, pois com esse intuito mesmo, foram construídos, como monumentos com que o governo atual quis comemorar a passagem do centenário da nossa independência política.

Pareceu-me esse o meio mais condigno para essa comemoração, espalhando pelo interior grandes escolas (Mensagem, 1922).

Assim, transformadas em monumentos, os prédios escolares atuaram não só na construção de uma nova vida urbana e na difusão de um novo modelo de educação, mas foram além, transmutando-se em elemento de representação das aspirações e feitos nacionais.

#### 4.4 Os condutores do saber

O estudo da história da profissão docente no Brasil já se estabeleceu como um campo amplo de estudos. A esse desenvolvimento e à influência da História cultural, correspondeu uma diversificação das fontes que permitiram o entendimento da construção e institucionalização da profissão de professor, assim como a sua função e relação com a sociedade.

Diários de classe, cadernos de inspetores e entrevistas, para citar alguns exemplos, são objetos de pesquisadores que buscam reconstruir a memória da profissão. A função dessa reconstrução é esclarecida por Justino Magalhães (1999) na apresentação do 3º Encontro Ibérico de História da Educação:

Refletir sobre os professores na História é, mais que uma revisão da historiografia da profissão docente, alargar o campo historiográfico sobre as representações históricas da ação e das funções dos professores. Como intelectuais reflexivos e como formadores, os professores desenvolveram uma participação e uma ação fundamentais no destino histórico das sociedades humanas. [...] Abordar a temática dos professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a maestria e os professores tiveram e tem um papel como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. (MAGALHÃES, 1999, p. 9-10)

Afinado com esse objetivo, e no rastro do alargamento das fontes, a leitura do *Jornal do Commercio* oferece indícios que auxiliam na configuração do cenário onde se agitavam os professores, a serviço do Distrito Federal, nos tumultuados anos 20.

Nos artigos e publicações oficiais disponíveis no *Jornal*, podemos perceber o exercício da profissão docente sob duas óticas distintas. Por um lado, a construção do papel do professor no imaginário social e, por outro, as desventuras do cotidiano de uma profissão materialmente em desacordo com esse imaginário.

A disseminação da idéia de uma educação salvacionista, de caráter econômico, social e moral, reservou aos professores a peculiar posição do exercício profissional como missão. Constituindo uma característica que

atravessou toda a história da profissão docente, o ensino como ministério, traduziu-se na década de 20 na responsabilidade dos professores de formar o cidadão:

*O cultivo da inteligência, a perfeição do caráter, a prática do civismo, eis o tríplice destino que se integra na tecnologia de um estabelecimento de ensino. Sob qualquer dessas feições, ensinar é uma sacerdotio, um apostolado (JC, 13 de fevereiro de 1921, p. 2).*

Desta forma as atribuições dos professores em exercício extrapolavam o comprometimento com a instrução do menor. O professor deveria encarnar a figura do provedor da infância em todas as suas necessidades. Como fiéis *tesoureiras da caixa escolar*, socorreriam a indigência e à frente da distribuição do copo de leite diário, alimentavam as crianças.

Essa imagem de *cuidador e condutor* da infância parece mantida e reforçada nas fotografias da obra de Carneiro Leão (1926), *A educação na capital do Brasil*. Com fotos em preto e branco, as professoras de chapéus e luvas surgem servindo sopas, coordenando apresentações de ginásticas ou à frente de um grupo de crianças no morro do Pinto que, apesar das condições de pobreza, aparecem todas vestidas com improváveis trajes brancos.

Mesmo considerando os novos métodos pedagógicos, e suas exigências, prédios apropriados, mobiliário, material didático, entre outros, foi o professor que ganhou o papel de motor de todas as transformações, plasmadores das novas gerações. E, a despeito da precariedade que o cercava, deveria cumprir a sua função zelando pela educação popular.

*Assim no Distrito federal carecemos de prédios escolares e material, mas se as condições financeiras não permitem a aplicação de suficientes para atender desde já a essas necessidades, seria um erro, a pretexto de que as instalações não são do melhor tipo, abandonar a educação dos menosres – tanto mais quanto todos nós sabemos que a alma da escola é o professor. Programa de ensino elementar e normal. (JC, 12 de abril de 1924 p.2).*

Desta forma é que, na impossibilidade de prover os requisitos da nova pedagogia, apelou-se para o *coração da escola* exaltando a sua nobre função social, sem que isso significasse a sua valorização profissional.

Com uma recém criada rede de ensino, professores e profissionais ligados à educação ainda viviam em um ambiente instável e de certa forma improvisado. É possível, assim, perceber que às exigências para o exercício da profissão

somavam-se situações administrativas que denunciavam a fragilidade de um sistema ainda imaturo.

Sucessivos decretos buscavam reverter esse cenário por meio da regulamentação da rede de ensino, notadamente no exercício da docência. Os professores ainda assumiam responsabilidades e eram responsabilizados por questões que iam além da instrução, como exemplifica o desabafo do prefeito Alaor Prata:

*Não pedi verba especial para que o expediente das escolas fosse adquirido e fornecido pelas professoras, mas o conselho não quis atender a necessidade de por ordem na administração, tendo pretendido forçar o prefeito a voltar ao regime condenado e condenável de incumbir as professoras da compra de material e expediente escolar. Assembléia Legislativa (JC, 8 Janeiro de 1924 pg 2).*

Além disso, muitas eram as situações em que a movimentação do corpo docente impactava a logística escolar. Assim, o simples pedido de transferência de um professor poderia manter uma escola fechada durante meses, agravando o também conflituoso desequilíbrio entre o número de professores urbanos e suburbanos.

O entendimento da posição do professor na capital da República, deve iniciar-se pela observação da sua formação e dos diferentes status de prestígio que o cercavam ou não.

Na capital nacional, apesar de contar com alguns cursos de formação de professores mantidos pela iniciativa privada, a Escola Normal do Distrito Federal oferecia a formação mais vantajosa para o futuro docente da escola primária municipal.

Além do ingresso facilitado para lecionar nas escolas municipais, com a reserva de vagas, o professor formado por essa instituição ainda contava com uma espécie de *plano de carreira*. O almejado posto de professor catedrático ficava mais próximo, já que o regulamento do ensino de 1916 determinava que: *O provimento das vagas de catedráticos, serão escolhidas dentre os professores de 1 classe, diplomados pela escola normal do distrito federal.*

A possibilidade de ascender à direção de uma escola, ainda que inicialmente na zona suburbana, abria um leque de possibilidades que iam desde a transferência para a direção de uma escola central, até o cargo de inspetor escolar ou de componente da Diretoria Geral de Instrução.

Contudo, ao ingressar na rede municipal de ensino, os professores primários, durante toda a Primeira República, ver-se-iam assolados por uma série de decretos que tinham como principal objetivo normatizar o exercício do magistério, dispondo inclusive sobre promoções e aposentadorias. Além de definir o quadro docente, como se segue:

I – Diretores de Escola

II – Professores catedráticos

III – Professores adjuntos de 1ª classe

IV – Professores adjuntos de 2ª classe

V – Professores adjuntos de 3ª classe

VI – Professores de Escolas Noturnas

VII – Coadjuvantes de Ensino. (Decreto n. 1730, 1916)

As portas de entrada para a docência municipal, se davam por meio de concurso para professores adjuntos de 3ª classe, com reserva de vaga para a Escola Normal da capital, ou por meio do preenchimento das vagas de Coadjuvantes de Ensino. Estas deveriam ser preenchidas, de acordo com o Decreto n. 2468 de 1921, da seguinte forma:

a) Pelo professores ou professoras adjuntos de 3ª classe que requeressem a transferência.

b) Pelos diplomados pela Escola Normal do Distrito Federal, que não tivessem até então sido nomeados para o magistério público municipal, na vaga de adjunto de 3ª classe.

c) Por concurso, na falta de candidatos nas condições mencionadas.

Para compreendermos melhor o processo de promoção é preciso tomarmos como base o regulamento do ensino de 1916, que vigorou até meados da década de 20. Uma das providências mais polêmicas desse decreto estipulava as condições para a classificação e promoção por merecimento.

A classificação por merecimento servia de base para a promoção por merecimento dos adjuntos e era organizada durante as férias escolares primárias, por uma comissão indicada pela Diretoria Geral de Instrução Pública. Para estar apto à promoção era necessário completar 2 anos de interstício legal de acordo com o artigo 95. A promoção era feita geralmente para o provimento de

professores catedráticos das escolas suburbanas ou rurais, seguindo as especificações:

*O provimento das vagas de catedráticos, serão escolhidas dentre os professores de 1 classe, diplomados pela escola normal do distrito federal, os de 1 pelos de 2, os de 2 pelos de 3 (Decreto 1730, 1916).*

Os critérios para a classificação por merecimento, organizada anualmente, foram reproduzidos no JC de 1921 a título de aviso aos professores:

*Serão observados rigorosamente como critério para a preferência para a promoção por merecimento:*

*Assiduidade, aferida pelo número de dias de trabalho e pelas razões alegadas para faltas e licenças.*

*A pontualidade, julgada pela melhor observância do regimento interno nos comparecimentos, e pelos motivos que explicarem entrada e saída, accidental ou habitualmente fora das horas regimentaes.*

*A aptidão revelada para o ensino, provada por meio de documentos que a comissão julgar necessários.*

*A aptidão pedagógica, revelada nos resultados obtidos na disciplina escolar, provada por documentos a que se refere a alínea anterior.*

*notas e classificação em concursos municipais e o exercício do magistério em escolas rurais.*

*(JC, 1ª de julho de 1920, p.9).*

Essas informações eram obtidas por meio da documentação exigida para a classificação:

- a) Diploma ou certidão de exames e pontos na escola normal.
- b) Certidão de tempo de serviço
- c) Relatório do professor catedrático e do inspetor de seu distrito, de acordo com a seguinte disposição:

O Diretor Geral de Instrução pedirá aos professores catedráticos e regentes interinos, uma relação dos adjuntos que tem estado em exercício em suas escolas: E nessa relação deverão conter as seguintes informações em termos claros e concisos

*Nome por extenso do adjunto*

*Tempo de serviço na escola sob sua direção*

*se é assídua*

*se é pontual*

*se a partir de 1917 (início) esteve em gozo de licença e por quanto tempo*

*quais as turmas que tem estado a seu cargo*

*em que classe ou classes melhor se revelou a sua aptidão pedagógica*

*Observações a respeito de seu preparo intelectual, de sua orientação pedagógica, tanto na transmissão de conhecimentos como na maneira de manter a disciplina, sua aplicação ao esforço e amor ao ensino.*

*(JC, 1ª de julho de 1920, p. 9).*

As fontes dessas informações, o diretor da escola e o inspetor do distrito, desencadeavam uma série de conflitos acerca da veracidade dos dados apresentado. As acusações de favorecimento, deste ou daquele professor, ganhavam repercussão, sendo apresentadas à Diretoria Geral de Instrução ou ao Conselho municipal:

*Denuncia-se corrupção na promoção de adjuntas de 1 classe, prejudicando a candidata Odete Fortunato de Brito em favor de outras, menos pontuadas, supostamente favorecidas por Dona Esther Pedreira de Melo (Inspetora) parte da comissão de promoção (JC, 7 de outubro de 1920, p. 10).*

Este tipo de denúncia estendeu-se por todo o período contemplado por essa pesquisa, e explicita o poder conferido aos inspetores escolares e as comissões de promoção. A subjetividade das informações como, por exemplo, a eficácia do professor em manter a disciplina, a sua aptidão pedagógica ou outros dados que dependiam apenas da observação dos inspetores escolares, abriam uma perigosa porta para o favorecimento ilícito.

Durante a sua permanência à frente da Diretoria Geral de Ensino, Carneiro Leão substituiu o sistema de classificação pelas notas nos boletins docentes. Essa modificação não alterou o cerne da polêmica, uma vez que continuava nas mãos dos professores catedráticos e dos inspetores escolares a avaliação dos professores.

A regulamentação do magistério era rigorosa também nas questões de assiduidade e permanência na escola, sendo freqüente a advertência pública aos docentes:

*Não é lícito a qualquer docente ausentar-se da escola antes da hora regimental. Será por isso descontado integralmente ou em sua gratificação a juízo do diretor de acordo com as informações do inspetor (JC, 10 de setembro de 1920, p.9)*

Outro ponto nodal tratava da licença dos professores. Claramente desfavorecidos pelos critérios de promoção, os professores licenciados deveriam aguardar o deferimento ou não do prefeito, publicado na coluna do Conselho, seguindo as seguintes disposições:

*As licenças para o trato de saúde seriam deferidas até 6 meses, prazo esse previsto para a recuperação do enfermo, ou ainda, até o prazo máximo de três anos, para os professores afetados de tuberculose*

*Concessão às professoras, em período de gestação, licença pelo prazo de dois meses, sendo um antes e outro depois do parto. (Decreto 2.234, 1920)*



Vale ainda destacar que os critérios de classificação por merecimento, já incorporavam as idéias de uma renovação educacional, dando ênfase a aptidão pedagógica e ao comprometimento do professor com as questões do ensino.

A almejada promoção por merecimento que resultava da classificação, justificava-se pela diferença de *status* de cada cargo, bem como a já comentada possibilidade de alcançar os postos de direção escolar. Esse *status* é curiosamente comprovado pela organização da folha de pagamento municipal, apresentada ao Conselho:

*Folha de pagamento*

*1º dia útil prefeito*

*9º dia útil guardas municipais*

*14º dia útil professores primários de 1 classe*

*15º dia útil professores primários de 2 classe*

*16º dia útil professores primários de 3 classe*

*19º dia útil professores de escolas noturnas*

*20º dia útil pagamento do aluguel de prédios escolares*

*(JC, 6 de janeiro de 1924, p.25)*

No sistema municipal de ensino, as posições de maior desprestígio eram ocupadas pelos professores lotados nas zonas rurais e pelos professores noturnos. Os incentivos para o provimento dessas categorias iam desde vantagens para a promoção até contagens diferenciadas para fins de aposentadoria por tempo de serviço.

Ainda assim, podemos confirmar a falta de professores noturnos com a análise do boletim de matrícula e frequência publicado em 1923 (JC, 3 de outubro de 1923, p.5). É possível observar que os professores noturnos correspondem em média a 1/3 dos professores diurnos. Além disso, na maior parte dos distritos eles são substituídos pelos coadjuvantes de ensino.

Apesar dos contratemplos de um sistema de ensino em constituição, o magistério apresentava-se como uma atraente opção profissional, especialmente para as mulheres, oferecendo a possibilidade de ascensão profissional e a certeza de uma ocupação digna.

Com um mercado de trabalho restrito à datilografia e ao corte e costura, pelo que se pode depreender dos anúncios publicados na sessão de oferecimento de serviço do Jornal do Commercio, o magistério surgia como a oportunidade de dedicar-se a uma profissão regulamentada, e escapar do papel reservado as mulheres de restrita participação social e profissional, propagandizada pelas escolas femininas:

*A secção feminina de São Cristóvão [...] será a Escola doméstica por excellência, e onde todos os esforços dos professores serão empregados para darem a essa filhas adotivas, um preparo integral, que as habilite ao exercício das mais nobres profissões destinadas a mulher. Melhorando também esse typo ambicionado de cultura e de distincção, verdadeiro ornamento da sociedade moderna (JC, março de 1924 p.6).*

A situação dos professores secundários diferia, em muito, da posição dos professores primários. Ligados a um estabelecimento de ensino mantido pelo governo federal ou pela iniciativa privada, o seu prestígio podia ser mensurado por meio dos seus vínculos com as escolas de maior destaque no cenário nacional – o Colégio militar, o Colégio Pedro II, a Escola Normal, a Escola de Artes e ofícios Wenceslau Braz e a Escola Politécnica. O corpo docente das escolas secundárias circulava pelas diversas instituições, situação muitas vezes tornada pública pelos próprios professores:

*Sr. Otaviano Augusto Ingica de Souza, por ocasião de sua posse de professor catedrático de Italiano do **Colégio Pedro II**, contou a história da sua livre docência na **Escola Politécnica**. (JC, 13 de outubro de 1921, p.2)*

*Apresenta-se o Sr. Inácio Manuel do Amaral professor de balística e artilharia na **Escola Naval**, professor da **Escola Normal do Distrito Federal** e catedrático de cálculo infinitesimal da **Escola Politécnica**. (JC, 8 de março de 1924, p.13)*

Outras vezes, a credibilidade desses professores colocava-se a serviço de colégios particulares, na sua direção ou na composição de seu corpo docente. Ser ou ter sido professor de uma escola de prestígio funcionava como elemento de publicidade e como legitimidade do ensino prestado pelo estabelecimento em questão:

*Gymnásio 28 de setembro  
(Medalha de prata na 1. exposição do centenário)  
Cuida por igual do corpo da cabeça e do coração, preparando cidadãos fortes, esclarecidos e capazes (...) prega a religião do dever, que dignifica.  
**Direção do coronel Bittencourt lente da escola militar. Internato e externato em grandes prédios próprios, 24 de maio n. 355 (JC, 06 de janeiro de 1924, p. 24)***

Os concursos para docência nas escolas secundárias, mobilizavam o corpo intelectual da década de 20 e geravam polêmicas. Tomaremos como exemplo os professores da Escola Normal. Na sua maioria indicados, esses professores raramente possuíam formação para o magistério. Esse fato provocou duras críticas de Afrânio Peixoto em 1923, destacadas por Liéte Oliveira (2002), em seu estudo sobre a Escola Normal do Distrito Federal e a formação docente:

Toca as raias do disparate! Carecemos de professores públicos. Fundamos para os fazer uma escola normal, para a qual nomeamos, não os professores mais capazes desse nome, não os mais experimentados membros do magistério, mas a bacharéis em direito, doutores em medicina, engenheiros, militares, letrados, que, sem noção de pedagogia, sem possibilidade de a adquirir, se improvisam mestres de métodos, que totalmente ignoram! No Brasil, há escolas que se propõem a formar professores públicos, não me consta que exista alguma onde se formem os mestres desses futuros professores, capazes de os ensinarem a ensinar (PEIXOTO Apud, ACCÁCIO, 2002, p.4 ).

Entretanto, entre concursos, promoções, decretos e carência material, na década de 20 formou-se, de maneira mais sólida, uma rede pública de ensino. Nessa rede acomodaram-se os professores definindo uma nova orientação para a profissão, e afastando os vestígios da educação doméstica.

Nesse sentido, não faltaram alertas para a necessidade da ampliação da malha pública educacional, uma vez que as transformações ainda se davam em pequena escala. As mudanças da Escola e do Professor deveriam se difundir uma vez que:

*Encontram-se no interior do país, não muito longe das escolas públicas gratuitas, escolas particulares, onde a tanto por cabeça os filhos dos mais pobres aprendem a ler e a escrever o quase nada que lhes pode ensinar o mestre escola, contemporâneo dos nossos remotos antepassados (JC, 13 de outubro de 1921, p.2).*

#### **4.5 A regulamentação do ensino no Distrito Federal**

Tratar das disposições legais acerca da educação na antiga capital federal, nos remete invariavelmente, às reformas empreendidas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. No entanto, no exercício de relativizar o marco inicial das grandes transformações educacionais, proposto pelo reformador de 1927, estenderemos o olhar para a série de decretos e regulamentações que definiram o funcionamento escolar de grande parte da década de 20.

Se a Educação despontava na pauta das questões nacionais, apresentando-se como canal seguro de disseminação da civilidade, da modernidade e antes de tudo da ordem social, estava clara a necessidade da construção de um sistema educacional sem improvisações.

Como já vimos à luta contra o analfabetismo, a construção de edifícios escolares e a formação de um corpo docente, apresentavam-se como alguns dos componentes que delineavam uma renovação educacional. Assim, não faltaram,

do início da República ao final da década de 20, decretos que viabilizassem e legitimassem um conjunto de normas para o bom funcionamento escolar.

Não trataremos aqui das reformas de âmbito federal que, apesar de impactarem as políticas públicas de instrução, foram apropriadas pelos diversos estados da União de maneiras distintas e refletiam-se nas disposições de caráter local. Assim se deu com a Reforma Rivadávia Correia, em 1911, que instituiu o ensino livre e limitou a competência do governo federal em relação à Educação; com a Reforma Maximiliano, em 1915, que reiniciou o processo de ampliação da competência do governo federal no sentido de regulamentar e controlar o ensino em todo o país e com a Lei Rocha Vaz, em 1925, que completou a reforma anterior e instituiu o Departamento Nacional do Ensino, órgão precursor do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Para entendermos esse cenário no período proposto por esse trabalho, de 1920 à 1926, faz-se necessário recuarmos até os primeiros anos da República, quando se deu o primeiro ato que regulou o ensino público no Distrito Federal.

A determinação da constituição republicana de conferir à administração municipal a responsabilidade do ensino primário, inclusive no Distrito Federal, abriu o espaço para a série de decretos que buscavam regulamentar o ensino em cada localidade da União. Esses decretos construíram o sistema público de ensino dando a cada estado características próprias, dificultando as tentativas de generalização acerca da instrução pública nacional.

Apesar de definida pela Constituição em 1891, a medida de responsabilizar a administração local pela difusão do ensino primário só efetivou-se no Distrito Federal em 1893. Neste ano, atendendo à determinação do aviso do Ministério do Interior, passou à municipalidade a direção e custeio do ensino público primário.

No mesmo ano, instaurou-se o Decreto n. 38 que definiu a organização geral do ensino, dando providências sobre as escolas públicas e particulares, a criação dos grupos escolares, pessoal docente, Escola Normal, e outras disposições.

Foi também esse decreto que garantiu a gratuidade do ensino primário no Distrito Federal, a despeito do obscurantismo constitucional sobre o tema, e refletiu a intenção de instituir a obrigatoriedade escolar, definindo que:

Art. 2 – O ensino primário é leigo e gratuito. O do primeiro grau será, além disso, obrigatório, logo que o Conselho Municipal regulamentar essa disposição de lei.

Depois do decreto n. 38, vários outros decretos e regulamentos se sucederam, de duração efêmera e quase sempre dispendo a respeito de aspectos administrativos, constituindo as bases do funcionamento da rede escolar da capital federal. Nenhum deles alterou a determinação de gratuidade, mas a obrigatoriedade não foi mais mencionada, apesar do constante debate sobre o tema no cenário político e intelectual.

O quadro<sup>7</sup> a seguir, traz a tentativa de listagem desses decretos de 1916 até o fim da administração de Carneiro Leão, destacando antes disso o decreto n. 38:

Ano	Decreto	Assunto
1893	38	Primeiro ato da municipalidade para regular o ensino municipal do DF.
1916	1730	14º regulamento do ensino municipal. O 15º regulamento só seria publicado em 1928.
1917	1790	Autorizava a criação de uma Escola Normal de Artes e Ofícios.
1917	1851	Aposentadoria com vencimentos integrais
1918	1189	Divisão do distrito Federal em 23 Distritos escolares, 11 urbanos e 12 suburbanos.
1918	1939	Estabeleceu normas para promoção ao cargo de professor catedrático as professoras adjuntas de 1ª classe.
1918	1985	Fixou o número de médicos da inspeção escolar.
1918	1994	Criou mais uma escola profissional para o sexo feminino.
1918	2030	Determinou que a direção das escolas primárias masculinas, caberia preferencialmente aos adjuntos de 1ª e 2ª classe do sexo masculino.
1919	2100	Estabeleceu as condições para a nomeação dos professores adjuntos.
1920	1415	Baixou o regimento interno das escolas noturnas.
1920	1416	Deu novo regulamento as escolas públicas do distrito federal.
1920	2330	Estendeu aos professores elementares, que tivessem submetido a exames alunos do curso médio até 1919, as disposições do decreto 1730 de 1916 acerca dos critérios de promoção.
1920	2363	Estipulou o ano letivo de 1º de março a 15 de dezembro
1921	2454	Dividiu o pessoal docente primário em dois quadros: masculino e feminino
1921	2468	Determinou critérios para o preenchimento de vagas de coadjuvantes de ensino.
1921	2482	Regulou a fiscalização do ensino ministrado por estabelecimentos subvencionados pela prefeitura do Distrito Federal.
1924	2989	Determinou que os cargos de Inspectores escolares fossem providos com a nomeação de professores ou

<sup>7</sup> Este quadro foi retirado, com algumas alterações, da obra de Bento C. Freitas, *Educação Histórica do ensino no Brasil*.

		professoras de reconhecida capacidade profissional.
1926	2195	Aprovou o regimento interno das escolas primárias.
1926	3141	Estabeleceu regras sobre a localização e registro de estabelecimentos de ensino primário particular.
1926	3154	Fixou o número e deu organização do quadro dos docentes do sexo masculino
1926	3159	Determinou que as vagas de professores das escolas noturnas seriam providas por promoção dos coadjuvantes de ensino.
1926	2474	Fixou e determinou as exigências oficiais a serem obedecidas para efeito da edificação de prédios escolares no Distrito Federal.
1926	2492	Estabeleceu a fiscalização e sistematizou o processo de registro de estabelecimento de ensino particular primário.
1926	3168	Mandou contar a mais, pela metade, para efeitos de jubilação dos membros do magistério o tempo em que, por mais de dois anos, houvessem servido nas localidades rurais.

Tabela 4 – Decretos de 1916 a 1926.

Apesar da sucessão de dispositivos legais do período, o decreto n. 38 continuou servindo de referência para os que o seguiram, desempenhando importante papel no corpo das regulamentações da instrução republicana, assim:

É importante considerar que o Decreto n. 38, por ter sido o primeiro ato legal a ser aplicado no Distrito Federal, após a passagem do ensino primário para o âmbito dos Estados da federação, ainda representava, para os legisladores e autoridades educacionais que se sucediam, autêntica lei orgânica do ensino, razão pela qual, podemos constatar, pelas reformas que sucederam o decreto 38, que os atos posteriores mais se limitavam a propor reformulações de sentido mais executivo quanto as normas previstas no citado diploma (FREITAS, s/d, p. 115).

Além do decreto n. 38, nos interessa aqui o regulamento do ensino de 1916. 14º regulamento do ensino do período republicano, o decreto 1730, não alterou profundamente a estrutura do ensino geral. No entanto, esse decreto vigorou até 1928 e dominou os assuntos educacionais no âmbito do Conselho municipal e da Diretoria Geral de Instrução.

O regulamento de 1916 dispôs sobre o provimento das escolas municipais para o sexo masculino, o número de alunos da Escola Normal, a verba orçamentária para as pequenas despesas escolares, a promoção dos adjuntos, além de outras pequenas providências quanto ao corpo docente.

As determinações presentes nesse decreto em especial, deram o tom das temáticas abordadas no período inicial da nossa pesquisa junto ao Jornal do Commercio. Os anos de 1920 a 1922 revelaram a recorrência de avisos e

chamadas da Diretoria Geral de Instrução Pública, no sentido de manter as disposições regulamentares da administração escolar, notadamente quanto às orientações aos professores primários. O decreto de 1916 é constantemente mencionado como a *Lei do Ensino*, dele se valendo a Diretoria de Instrução para promover a ordem nos estabelecimentos de ensino.

Essa orientação normativa correspondeu à segunda metade da administração de Ernesto Nascimento Silva como Diretor Geral de Instrução. Talvez por ter sido sucedido, no cargo de Diretor da Instrução da capital, por nomes de peso no cenário educacional, pouco se pode dizer da administração deste diretor. Zelador da ordem escolar, pouco contribuiu para qualquer tipo de reformulação educacional, contrastando com o seu sucessor. Nascimento Silva limitou os seus pronunciamentos públicos a fazer valer e naturalizar os procedimentos legais que garantiam o bom funcionamento da rede de ensino municipal.

Por outro lado o período que se seguiu, de 1922 a 1926, traz a marca do seu Diretor de Instrução. Fiel a crença do progresso do homem e da nação por meio da Educação, Antônio Carneiro Leão, objetivava fazer da capital da República um exemplo da educação nacional por meio da reforma dos métodos e da valorização da nossa cultura, defendendo que:

O ensino, de acordo com as necessidades correntes, é inspirado e conduzido pela observação e pela experiência feitas sobre o que nos cerca, afasta-nos desse espírito artificial em que temos vivido até agora e que não tem sido mais do que uma cópia servil, um quase decalque das coisas européias. Seguindo-os seremos afinal nós mesmos, capazes então de inspirados, conduzidos pelos determinantes de nossa terra, respondendo as necessidades do nosso povo e da nossa civilização americana, construir como convém o nosso destino (LEÃO, 1926, p.42).

Cabe, no entanto, ressaltar que a ação de Carneiro Leão limitou-se a reorientar a regulamentação do ensino já existente. Assim, as caixas escolares largamente estimuladas e propagandeadas em sua administração, já haviam sido criadas em 1879 e reeditadas pelo decreto n. 38, da mesma forma que as regras de higiene escolar já se encontravam no Aviso de 1884 e a instituição dos médicos escolares já vigorava em 1916 por força do decreto 1058.

Inegavelmente, a administração de Carneiro Leão refletia uma preocupação pedagógica no sentido de dotar a cidade do Rio de Janeiro de uma Educação afinada com a modernidade educacional, em expansão nos países desenvolvidos.

Nesse sentido, o Diretor de Instrução priorizou, além da assistência à infância para garantir a frequência escolar, a formação do professor. Em virtude

disso, organizou cursos de aperfeiçoamento para o magistério, elaborou palestras no período de férias, instituiu as oficinas para a prática docente e alterou a grade curricular da Escola Normal, dando ênfase ao estudo da Sociologia, da Psicologia e das metodologias de ensino.

A deferência à profissão docente, levou Carneiro Leão a propor, sem sucesso, alterações mais contundentes na carreira dos professores. Dentre elas, alterações nas licenças e aposentadorias, planos especiais para aquisição da casa própria e revisões salariais.

Apesar desses esforços os regulamentos que regiam o exercício do magistério não foram modificados, mantendo-se até 1928 as disposições do decreto de 1916. Desta forma, as medidas tomadas por Carneiro Leão estavam constantemente submetidas a esse decreto e aos vetos do então prefeito, Alair Prata.

Ainda assim a necessidade de uma nova forma de ensinar, recebeu atenção de Carneiro Leão, conseguindo o diretor implementar algumas medidas com amparo legal, colhendo elogios da intelectualidade:

*Todos os esforços da nova pedagogia moderna tem sido feitos para tornar a escola alegre, os pioneiros dos novos métodos vem nos últimos séculos conseguindo grandes coisas e no século XIX as reformas se precipitaram e agora vão se acentuando cada vez mais.*

*O Sr. Dr. Carneiro Leão, Diretor da Instrução Municipal, que tem apesar de novo, um passado de propaganda em favor dos novos métodos, incluiu nos programas da escola primária do DF os jogos escolares. (5 de novembro de 1923, p. 02)*

Carneiro Leão mereceu ainda destaque na história da educação carioca em virtude das providências tomadas junto ao ensino primário, alargando o curso de 5 para 7 anos, inaugurando as classes de desenho, trabalhos manuais, higiene, ginástica e música além de modificar os métodos de ensino de História e Geografia.

Apesar dessas medidas, é possível perceber que a movimentação legal da década de 20 privilegiou a consolidação de uma estrutura educacional. Nesse sentido a modernidade pretendida, visava antes a estabilização da Escola no espaço social do que as inovações metodológicas e as revisões curriculares.

Importava, em primeiro lugar, definir e caracterizar a Escola, o aluno e o professor. Afinados com os anseios de uma nova ordem econômica e social, esse trinômio deveria tomar para si uma nova roupagem, antes de especular sobre as



melhores formas de cumprir a sua função social. Assim, a série de decretos e regulamentações locais, forneceram subsídios para as transformações e consolidações de que carecia a modernidade educacional.

## 5 Considerações Finais

Em qualquer sociedade, em uma área de conhecimento ou em um campo de pesquisa, mudanças sempre geram conflitos e conflitos servem para derrubar paradigmas e estabelecer outros, para desmascarar ídolos ou revelar heróis. Dentro do campo educacional o Brasil já presenciou vários desses momentos.

A década de 1920 foi o espaço e o tempo de agitações, conflitos e construções que, pela sua relevância, não apenas dentro do seu tempo mas também pelos frutos deixados para as gerações seguintes, vale a pena ser revisitado.

Com o advento da República instalou-se no Brasil de maneira indissociável à idéia de progresso através da Educação. Essa premissa materializou-se, ganhou forma, por meio da luta contra o analfabetismo, da renovação dos métodos educacionais, da crença mitificada nos poderes da ciência. Movimentos que ganharam notoriedade na década de 30 com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e, se arrastaram até o século XXI como reflexo anacrônico de um ideal, formatando mas não fundamentando os pronunciamentos políticos acerca da Educação.

A vinculação da disseminação da Educação com o desenvolvimento parece, hoje, ingenuidade ideológica e reducionismo social. No entanto, não realizamos o sonho, descartamos a Educação como instrumento de modificação social e econômica sem testá-la. Se o senso de 1920 detectou que 80% da população restava analfabeta, hoje, figuramos entre as piores avaliações mundiais. Destruímos a crença na Educação sem que ele nunca tenha nos proporcionado uma experiência real.

A desconstrução dessa crença tirou a Educação da pauta das questões nacionais e afastou a intelectualidade brasileira da discussão sobre o tema. Em contraste com a década de 20, onde a associação entre modernidade e Educação atraía todos os olhares, a Educação, hoje, figura timidamente na Imprensa e nos debates públicos quebrando o elo com o progresso nacional.

No entanto, não foi apenas a associação da Educação à idéia de progresso que marcou a década de 1920. A sistematização da Educação escolar desponta como traço peremptório do período, denunciando a modernidade educacional por meio da reconfiguração do seu lugar social.

Aqui, chegamos ao exercício a que esse trabalho se propôs. Descortinar a problemática do estabelecimento de um tempo e um espaço escolar, na capital federal dos anos 20, por meio das publicações de um periódico de grande circulação.

Para tanto, destacamos a necessidade de abandonar a prática de analisar a década de 20 conectando-a à década subsequente, os anos 30. Reduzida à condição de vestibulo e estudada de forma enviesada, os anos iniciais da Primeira república acabaram por perder a suas especificidades e seu lugar de memória (Cf. LOPES, 2001) em favor do grupo de intelectuais que se auto denominaram *Pioneiros da Educação Nova*.

Essa desqualificação seria operada, em particular, na análise acerca da instrução brasileira, por Fernando de Azevedo em sua obra *A cultura brasileira*, reservando lugar de destaque à reforma por ele operada.

Tem-se considerado como ponto culminante, no movimento de renovação educacional no Brasil, a reforma de 1928 no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas. Alguns historiadores da educação não hesitaram mesmo em afirmar que, com a reforma consubstanciada no decreto n. 3281, de 23 de janeiro de 1928, se entrou resolutamente numa fase nova da história da educação nacional. Seja qual for, porém, o ponto de vista que se tenha de adotar, na apreciação dessa reforma, é certo que, segundo o julgamento de autoridades nacionais e estrangeiras, ela marcou, nos domínios da educação, um período revolucionário, não só pelas idéias francamente renovadoras que a inspiraram e que, por ela, entraram em circulação, como pela fermentação de idéias que provocou e pelo estado social que estabeleceu, de trepidação dos espíritos, de sôfregas impaciências e de aspirações ardentes. Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento do seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno (AZEVEDO, 1944, p.390).

Longe de desqualificar a reforma empreendida por Azevedo tentamos, nesse trabalho, definir a relevância das agitações que entrecortaram o estabelecimento de uma rede educacional no Distrito Federal. Destacando que se Azevedo exalta a nova direção dada ao nosso *sistema de educação* pela reforma de 28, o

estabelecimento desse mesmo sistema valeu-se das regulamentações locais e dos conflitos das duas décadas iniciais da República para se fundamentar.

Esperamos ainda, ter contribuído para o entendimento da história da educação da cidade do Rio de Janeiro, na sua atuação como capital da República bem como, na condição de município provedor da educação popular. Para esse entendimento, buscamos conceder destaque à postura adotada pela cidade frente às determinações da Constituição de 1891 por meio dos decretos e avisos municipais que geraram a atmosfera educacional do período.

Por fim, a visualização dessa regulamentação por meio do Jornal do Commercio, assim como as considerações acerca da Instrução nele presentes, objetivou trazer o foco para a Imprensa periódica, não a imprensa especializada, como fonte profícua para a História da Educação.

## 6

### Referências

ACCÁCIO, Liète Oliveira. A Escola Normal do Rio de Janeiro: A Construção da Profissão Docente. **Revista de Pedagogia**, Brasília, ano 3, n. 5, jan/jul. 2002.

ALBERTI, Verena. O século do moderno: modos de vida e consumo na República. In: GOMES, Ângela de Castro (Org). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 260-319.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 2ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras: 1891**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa: 1900-2000**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRANDÃO, Zaía. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CAMARGO, Christovam de. **O grave problema da instrução popular no Brasil**. Rio de Janeiro, Edições: Alba, 1931.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937)**. Anais do II congresso brasileiro de História da Educação. Natal-RN: Sociedade brasileira de História da Educação, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia da Letras, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e República**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.371-398.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. 5. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 69-81.
- ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ ago., 2000, p. 19-34.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002
- FREITAS, Bento C. **Evolução histórica do ensino no Brasil (1752-1930)**. Teresópolis, RJ: Edição do autor, s/d.
- GOMES, Ângela de Castro (Org.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Histórias da Educação: histórias de escolarização**. Belo Horizonte, MG: Edições Horta Grande, 2004.
- HERSCHMANN, Micael M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno: Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KUHLMANN, Moysés. **As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- LEÃO, Carneiro. **A educação na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio. 1926.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- LOPES, Sônia Castro. **Oficina de Mestres: História, memória e silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LORENZO, Helena Carvalho de. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo, Contexto. 2005. p. 111-154.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Melo. **Lições de casa: Discurso Pedagógico destinados a família no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2007.
- MAGALHÃES, Justino. **Os professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de ciências da educação, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

- MORAES, Carme Sylva Vidigal. **O ideário republicano e a educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- MOTTA, Marly. **Rio, cidade-capital**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NUNES, Clarice. (Des)Encantos da modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.371-398.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense: Brasília: CNPq, 1990.
- PACHECO, Felix. **Discurso pronunciado na cerimônia da inauguração do retrato do diretor do jornal do commercio Sr. M.R Ferreira Botelho**. Rio de Janeiro. 1921.
- PAULINO, André Luiz. **Remodelação da cidade e organização do trabalho livre: representações da ordem nas relações entre educação e engenharia nos anos de 1920**. Klepsidra: revista virtual de história, 2000.
- PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo no Brasil**. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2004.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo, Contexto. 2005.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: A organização escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1993.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Projeto nacional e escolarização: a transição para a república e suas primeiras décadas. In: ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). **História da Educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil: República da Belle époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, José Cláudio Sooma. **A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822): cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.
- SOARES, Flávia. Fontes para a História da Educação Matemática: Imprensa e a matemática moderna. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.18, maio./ago. 2006, 65-77.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo. Letras & Letras, 1997.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e os seus mestres: a Educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VEIGA, Raul de Moraes. **Mensagem apresentada a assembléia legislativa do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Estado do Rio de Janeiro, 1922.

VIEIRA, Carlos Eduardo Vieira. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos 20. In :OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda.(Org). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)