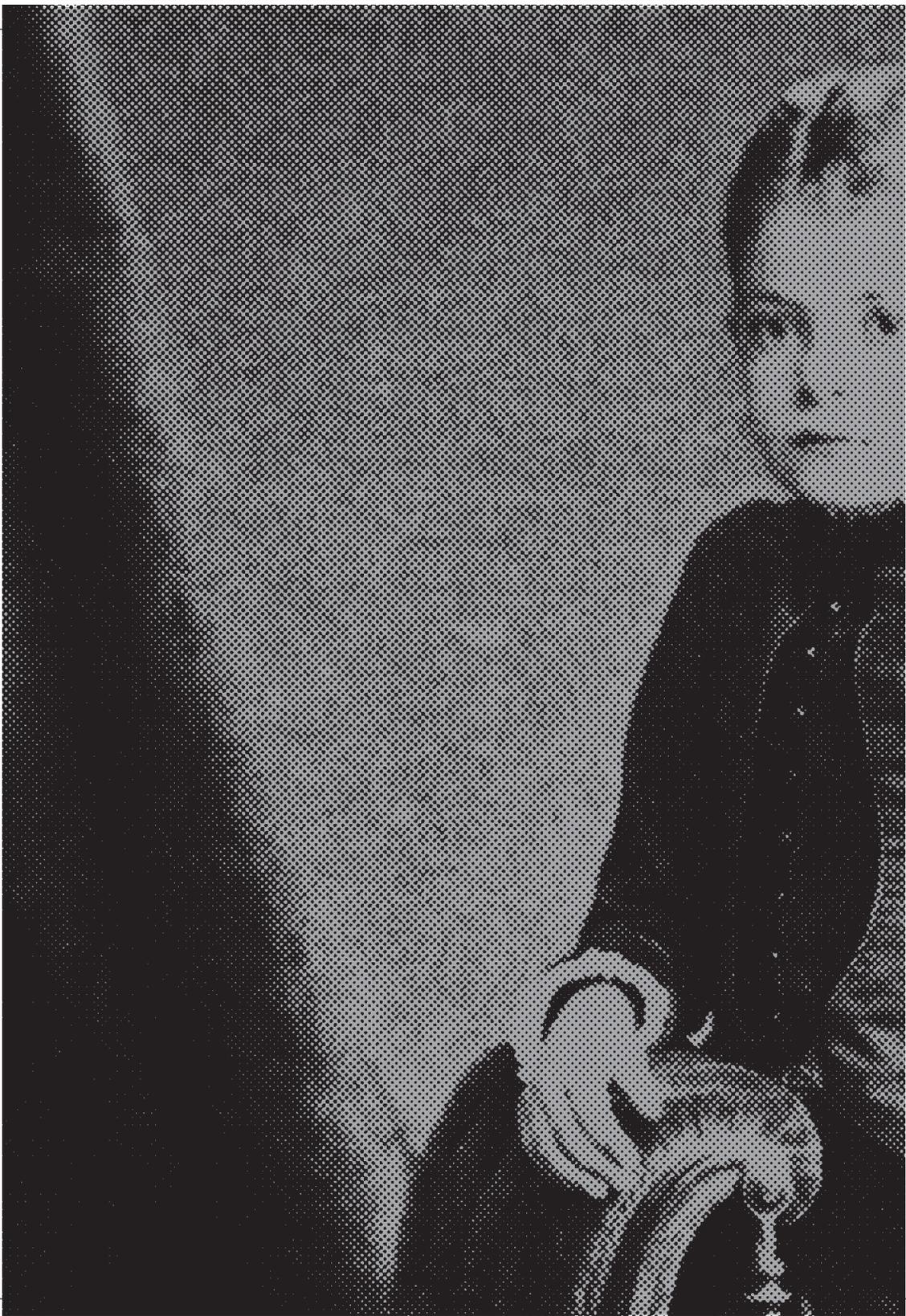




**Filhos da Pátria, Homens do Progresso:
o Conselho Municipal e a Instrução Pública
na Capital Federal (1892-1902)**







Filhos da Pátria, Homens do Progresso: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)

Rosane dos Santos Torres

Rio de Janeiro 2012





Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro
Eduardo Paes

Vice -Prefeito
Carlos Alberto Vieira Muniz

Secretário Municipal de Cultura
Emilio Kalil

Comissão Julgadora composta pelos Profs Drs.
André Luiz Vieira de Campos,
Beatriz Kushnir,
Ismênia de Lima Martins,
Paulo Knauss e
Tânia Maria Bessone

Diretora do Arquivo Geral da Cidade
Beatriz Kushnir

Gerente de Pesquisa
Sandra Horta

Revisão
Claudia Boccia

Projeto Gráfico
www.ideiad.com.br

Foto da capa
Indumentária infantil do século XIX. s/a . s/d - AGCRJ
Fotos de abertura dos capítulos: Cap 1 – Escola S a
Jardim. Rua Itaquarey. Augusto Malta. S/d – AGCRJ
Cap 2 – Escola Mixta Piabas. Guaratiba. Augusto Malta.
s/d – AGCRJ – Cap 3 – Escola Barão de Macaúbas.
Inhauma. Augusto Malta. s/d – AGCRJ

Torres, Rosane dos Santos

F363a Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro: Filhos da Pátria, Homens do
Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital
Federal (1892-1902) Rosane dos Santos Torres
Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo
Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.
192 p. : Il.

ISBN 978-85-88530-10-2

1. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – História.
2. Arquivo da Cidade – Rio de Janeiro (RJ). I. Título.

CDU





À minha família, com quem aprendo, todos os dias, o verdadeiro significado do amor e da amizade.







Agradecimentos

O melhor momento da vida é quando podemos agradecer. É a ocasião mais propícia para manifestarmos nossa alegria e nosso reconhecimento pelo amor, pela amizade e pelo auxílio que recebemos ao longo do caminho que nos propusemos percorrer. No meu caso, é a oportunidade que tenho para prestar minhas justas e singelas homenagens a todos que contribuíram para que este livro se tornasse uma realidade, e é a prova de que tudo o que fiz contou com a participação de muitas pessoas.

Escrito originalmente como dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, este texto mantém o seu formato original. Desse modo, posso dizer que ele é o resultado de muito esforço, mas também de muita cumplicidade. A todos que me apoiaram – e compartilharam comigo o prazer e os desafios de sua realização – agradeço o carinho e a colaboração oportuna.

À minha orientadora, professora Magali Engel, agradeço a mestra que foi em tantas situações. Desde o nosso primeiro encontro, e durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, sua competência profissional, suas palavras de carinho e seus questionamentos sempre me estimularam no sentido de um crescimento intelectual e me fizeram sentir o privilégio de ser sua aluna. Agradeço a paciência com que acolheu minhas angústias e ansiedade, e a simplicidade com que compartilhou seus conhecimentos – que não são poucos! Seu jeito atencioso e sua sensibilidade me revelaram o grande ser humano que sustenta a historiadora. Como poucos, soube assumir a qualidade de “mestra”, que não deixa de se reconhecer como uma eterna “aprendiz”!

Ao professor Marcelo Magalhães, importante interlocutor em minhas pesquisas, agradeço as palavras de incentivo, os questionamentos e o entusiasmo com que acompanhou o desenvolvimento deste livro. Sou profundamente grata por sua disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos





acerca de meu objeto de estudo, e por ter estado presente em diferentes – e importantes – momentos de minha trajetória acadêmica. Sua participação sempre foi uma peça fundamental na realização desta pesquisa.

À professora Alessandra Schueler gostaria de expressar minha sincera gratidão. Sempre generosa e prestativa, suas sugestões muito têm contribuído para o aprimoramento de minhas reflexões acerca da temática educativa. Agradeço a postura atenciosa e a disponibilidade que manifestou na leitura crítica deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UERJ expresse minha admiração e respeito. Aos secretários, Andréia Cabral e Marcus Vinícius, manifesto meu reconhecimento pela competência com que resolveram inúmeras questões de caráter burocrático, ao longo desses anos, e meus agradecimentos pela gentileza com que me atenderam nas diversas situações de dúvida.

De maneira especial, gostaria de agradecer também aos funcionários e estagiários dos arquivos e bibliotecas onde realizei a pesquisa. À Úrsula Monique Braga Cruz (AGCRJ), sou grata por sua disposição em “vasculhar” tantas prateleiras em busca de documentos antigos, sempre com alegria e entusiasmo.

À FAPERJ agradeço a bolsa concedida para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa. A ajuda financeira conferida por essa instituição foi determinante para que o trabalho conseguisse “caminhar em passos largos” e fosse realizado em tempo hábil. Sem o seu apoio tudo teria sido muito mais difícil.

Agradeço também – e de modo especial – *toda o esforço da direção do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro para que esse trabalho viesse a ser publicado*. A todos que se empenharam nessa tarefa, muito obrigada!

Para além dos “muros” da academia, outras pessoas se fizeram presentes. Dedico, assim, um agradecimento especial aos meus amigos e familiares que, de maneira “anônima” – mas fundamental –, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

O que dizer à Flávia Fernandes sobre a amizade que construímos durante esses anos que já parecem longos? Unidas desde os tempos da graduação, nos tornamos





próximas nas horas de estudo e na vida. A ela agradeço mais do que a partilha de textos, a colaboração nos trabalhos e as expectativas quanto à conclusão da pesquisa. Sou grata, sobretudo, por seu carinho, sua compreensão, seu companheirismo e sua presença nas diversas situações nas quais estivemos juntas, superando desafios e vencendo obstáculos. Agradeço, portanto, e principalmente, a sua amizade, com todas as qualidades e implicações que esse sentimento nos exige.

À Patrícia Monnerat sou grata pelo afeto, pela atenção e por me ensinar a ser mais confiante no esforço que fazemos. Suas palavras de incentivo sempre foram um poderoso antídoto quando a insegurança avançava em meus pensamentos e teimava em ocupar um lugar, por menor que fosse.

À Maria do Socorro agradeço o apoio e a solidariedade com que me acolheu nos momentos difíceis. Palavras não são capazes de expressar o tamanho da minha gratidão. Seus gestos, sua amizade e seu carinho permanecerão sempre comigo.

Ao Vagner sou grata pela alegria de tê-lo sempre por perto e pelo acompanhamento atento de minha trajetória pessoal e intelectual. À Virgínia agradeço a escuta paciente e a mansidão com que me ajuda a ser uma pessoa melhor. Ao Pe. Angelo agradeço a amizade e os valiosos ensinamentos que recebi, os quais me fazem acreditar na vida e na certeza de haver uma “articulação indissociável entre razão e coração”.

À Branca expresso meu carinho e admiração. Suas palavras ternas e sua alegria contagiante sempre me levaram a crescer como ser humano e me ensinaram a nunca desistir dos sonhos. Com ela aprendi que, entre amigos, “*um* gesto vale mais que *mil* escritos...” Jamais me esquecerei das tardes cinzentas transformadas em manhãs de sol forte e brilhante! Pelas muitas risadas que partilhamos, por seu afeto transparente e incondicional, e pelo privilégio de sua amizade, a ela minha eterna afeição.

Aos meus pais, Joffre e Rita, agradeço por tê-los sempre ao meu lado, me dando apoio e aconchego na medida certa para que eu me sentisse uma pessoa feliz. Agradeço por acreditarem em mim e por nunca terem medido esforços – por mais pesados que fossem – para que meu sonho se tornasse realidade.





Aos meus irmãos, Cláudio e Rosângela, e ao meu cunhado, João Luiz, sou grata pelo amor incondicional e pelas declarações entusiasmadas de confiança e de incentivo. E, às minhas sobrinhas, Dinha, Gaby e Lelê, agradeço o imenso afeto que nos une. Sou grata por todos os beijos e abraços que recebi, muitos dos quais ao final de um longo dia de pesquisa solitária, me fizeram descobrir o verdadeiro sentido da felicidade.

À Lelê, de modo especial, gostaria de manifestar meu contentamento por vê-la se desenvolver juntamente com a realização deste trabalho. Chegando às nossas vidas no mesmo período em que iniciei o Mestrado, ela foi uma das mais importantes alegrias que me motivaram a não temer, mas ter coragem de superar os desafios que me eram colocados. Enquanto ela crescia e dava seus primeiros passos, as pesquisas se realizavam e o trabalho se desenvolvia. Hoje, revendo os vários papéis amassados e lembrando das minhas tentativas (às vezes frustradas) de mantê-la afastada do computador, tenho a certeza de que tudo valeu a pena. E agora, terminada a pesquisa, sei que, em mim, ficará a alegria de realizar um projeto que sempre desejei; e, nela, penso que permanecerá a esperança de finalmente poder apertar o “botão”. Mas depois de tantos pedidos, acho que posso dizer mais aliviada: pode sim, “minha linda”, o trabalho já terminou!





*O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará.
Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que
incessantemente se transforma e aperfeiçoa.*

Marc Bloch







Sumário

Apresentação	15
Introdução	19
Capítulo 1: “Progresso para a República do Brasil!” Projetos educacionais na construção da nação brasileira	27
1.1 Educando a infância brasileira	29
1.2 Discursos e projetos na ampliação do ensino público na Corte Imperial	42
1.3 Pelo país do futuro formai os futuros cidadãos!	49
Capítulo 2: <i>Cenários da política carioca: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal</i>	73
2.1 O campo político carioca no alvorecer republicano	75
2.2 O Conselho, os intendentess e a cidade	77
2.3 A Instrução Pública na política dos intendentess	85
Capítulo 3: <i>Ecos na Capital: embates e debates educacionais no espaço urbano carioca</i>	121
3.1 A cidade em movimento	123
3.2 “Ao município deveis honrar. As bênçãos do povo serão a vossa recompensa”	138
3.3 “A fina flor da eloquência”: a voz dos intendentess na escrita da imprensa	148
Considerações finais	171
Fontes e Bibliografia	177
Anexos	185
Lista de tabelas	
Gastos com a instrução primária de 1º e 2º graus (1895)	95
Demonstrativo das despesas com a instrução pública no domínio da municipalidade	103
Confronto das despesas com a instrução pública em 1893 e em 1899	103
População nas diferentes paróquias que compunham a cidade do Rio de Janeiro em 1890	134
População alfabetizada na cidade do Rio de Janeiro (por freguesia)	137







Apresentação

Escrito originalmente como dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2009, o livro de Rosane dos Santos Torres, intitulado *Filhos da Pátria, Homens do Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)*, se destaca, primeiramente, pela relevância e originalidade das temáticas e problemáticas de investigação. Nesse sentido, o estudo representa uma contribuição fundamental não apenas para a história da Educação no Brasil, mas também para a história política da Primeira República e para a história da cidade do Rio de Janeiro. No que se refere ao primeiro campo de conhecimento, a abordagem adotada inscreve-se no âmbito de uma revisão historiográfica que vem contribuindo para a desconstrução da perspectiva segundo a qual a educação brasileira teria seu marco inaugural fixado em 1930 – construído pelas histórias e memórias elaboradas a partir da “Era Vargas” –, além de afirmar a pluralidade e a complexidade do processo de escolarização da sociedade brasileira, profundamente marcado por práticas e modelos educacionais bastante heterogêneos.

Ressalte-se, ainda, a qualidade da pesquisa minuciosa das fontes oficiais existentes no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ) – entre as quais figuram, por exemplo, os *Anais do Conselho Municipal do Distrito Federal (1892-1902)*; os *Boletins da Intendência Municipal da Capital Federal (1893-1902)*; recenseamentos e regulamentos; sinopses dos trabalhos apresentados e que tiveram andamento no Conselho Municipal (1893-1899) – pouco exploradas no âmbito da história da educação. Através de uma análise cuidadosa e consistente de tal documentação, a autora desvenda as concepções e práticas dos membros do Conselho Municipal em relação à instrução pública, nos primeiros anos republicanos. Assim, são identificados os embates e as tensões travados naquela instituição em torno da regulamentação do ensino público e suas repercussões na imprensa carioca do período. No que se refere a esse último aspecto, cabe ressaltar o excelente trabalho de levantamento de registros referentes ao tema em questão em três dos principais periódicos cariocas da época – *A Notícia*, *Gazeta de Notícias* e *O Paiz*.

Outro ponto que merece ser mencionado refere-se à utilização adequada de uma extensa e atualizada bibliografia, com a qual a autora dialoga efetivamente, apropriando-se de modo consistente do debate historiográfico relacionado aos temas centrais do estudo. Assim, Rosane Torres constrói de



forma competente seu objeto de investigação à luz de referenciais teóricos e metodológicos pertinentes e consistentes.

A leitura do texto revela o lugar que a instrução pública – e, portanto, destinada aos segmentos sociais das classes subalternas – ocupou nos debates políticos então travados, desvendando como tal problemática aparecia nos discursos dos representantes do poder público local, os embates suscitados pela questão e seu impacto na imprensa. De acordo com a autora, foi possível constatar, de um lado, que a concepção segundo a qual a disseminação da instrução pública constituía elemento vital para o progresso moral e material do Brasil era praticamente consensual e, de outro, que nas discussões predominou a vertente que defendia a responsabilidade do Estado no cumprimento de tal tarefa. Além disso, verificou-se que a questão educacional desempenhou um papel de destaque na busca de legitimação de sua atuação no cenário político carioca por parte dos membros do Conselho Municipal.

Ressalte-se, por fim, a excelência da arquitetura do livro, dividido em três capítulos que, estruturados em torno das temáticas e problemáticas centrais da análise, expressam uma profunda articulação entre si. No decorrer do primeiro capítulo, intitulado Progresso para a República do Brasil! Projetos educacionais na construção da nação brasileira, Rosane Torres demonstra, com clareza, como a educação vinculava-se aos projetos de construção do Brasil como nação *moderna e civilizada* nos discursos de autoridades do Império e da República, suscitando a implantação de “medidas oficiais” com vistas a regulamentar o ensino público na Corte, depois capital republicana.

No segundo capítulo, Cenários da política carioca: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal, a autora traça um ótimo quadro da vida política carioca no período estudado, com ênfase na atuação dos intendentess, no qual se destaca, de um lado, as tensões entre os representantes do legislativo local e os prefeitos – que constituíam a outra instância responsável pela administração da cidade – e, de outro, a ações direcionadas ao ensino público municipal.

O último capítulo, intitulado Ecos na capital: embates e debates educacionais no espaço urbano carioca, é sem dúvida a alma da análise empreendida por Rosane Torres. Conforme assinala a própria autora, sua intenção foi revelar “o cenário em que as discussões envolvendo a instrução pública se materializaram”, bem como “os debates surgidos no contexto de cada proposta de regulamentação do ensino carioca”, o que, a meu ver, foi feito de modo primoroso. Assim, foi possível evidenciar as profundas articulações entre as contradições sociais que então caracterizavam o cotidiano da capital republicana e a questão da instrução pública expressas nas discussões políticas e em suas projeções na imprensa.

Por meio de uma linguagem clara e fluente, Rosane Torres induz seus leitores a (re)visitarem um dos momentos cruciais da história da educação brasileira, no qual no alvorecer dos tempos republicanos, as questões educacionais – e, em especial, a que se referia à difusão da instrução pública – ocuparam posição destacada na agenda de intelectuais e políticos comprometidos com os mais diversos projetos voltados para a viabilização do Brasil como nação capaz de trilhar os caminhos do *progresso* e da *civilização*.

Magali Gouveia Engel (UERJ e PPGH-UFF)





Introdução

“Instruir é sempre um benefício que fica”. Com essa frase, o intendente Joaquim Silva Gomes pretendia sintetizar a necessidade – a seu ver, em caráter de urgência – de ser aprovada uma reforma de ensino na cidade do Rio de Janeiro, por meio da qual fosse atestado o “comprometimento” do legislativo local em atender “os interesses do Distrito”. A citação faz parte do prefácio que antecede o Projeto de Lei encaminhado à Casa Legislativa, em janeiro de 1893, em que seus autores – a Comissão de Instrução – expõem o plano de ensino que pretendiam estabelecer para a cidade.

Ocultando-se a data em que o apelo e o projeto foram levados ao conhecimento dos demais intendentes, poderíamos facilmente confundi-lo com a fala de qualquer contemporâneo de nossos dias, disposto a ressaltar os “benefícios” que a aquisição de determinados “conhecimentos” pode trazer aos indivíduos. Não poucas vezes já ouvimos dizer que “da educação depende o futuro do país”, que “na infância é que são dados os primeiros passos em direção à construção de um novo Brasil”.

Declarações assim fazem parte do nosso presente, mas expressam também sonhos de um tempo que já se faz distante e que se encontra, por sua vez, atravessado por formas plurais de *nação* e de *educação*. Perspectivas como essas tendem a atribuir à *educação* a “missão” de organizar a sociedade, estabelecendo vínculos entre a população do mesmo território que pretende unificar. Nesse entendimento, é muito forte a expectativa que se cria em torno da escola, que passa a assumir a tarefa de *educar* os filhos da “boa sociedade” e de todos os outros segmentos que constituem o “povo brasileiro”: crianças pobres, negros, imigrantes, índios e mestiços. Desejo ambicioso, cujas ideias merecem alguns esclarecimentos.

A primeira questão a se destacar nesse tipo de visão é a própria noção que se tem de *educação*. É necessário lembrar que, apesar da dimensão que ela passa a assumir nos discursos que pretendem “construir a sociedade brasileira”, a educação não se restringe às práticas escolares, nem se limita às milhares de salas de aula espalhadas pelo país. Como prática social, ela se articula a experiências diferenciadas, processadas em espaços institucionalizados ou não. Na medida em que representa uma entre tantas outras invenções produzidas pelos grupos sociais, ela assume sentidos diversos e se manifesta nos mais variados ambientes e situações: no espaço público, no espaço privado, nas festas, nas músicas, nos jogos, nas leituras partilhadas, nas danças ou mesmo no convívio familiar.



A segunda questão que precisa ser discutida nesse contexto é a ideia de Brasil presente nesses discursos. Os projetos nos quais se pretendia estabelecer a unidade territorial brasileira, com base na *educação* processada nas escolas – ainda que esse pensamento incorpore outros elementos –, possuem inúmeras especificidades, de modo que não é possível indicar uma única percepção acerca do país e do “povo” que vivia dentro dele. Nesse sentido, é importante ressaltar que as contradições inerentes à realidade brasileira fizeram da construção da *nação* um processo inacabado, em que a ideia de Brasil foi construída ao longo do tempo e não resultou de concepções homogêneas sobre o futuro que se queria construir. Os ideais de *civilização* e *modernidade* presentes nesses discursos vieram associados a práticas excludentes e legitimadoras de desigualdades, cujos resquícios podem ser encontrados em nossos dias.

Guardadas suas possíveis proximidades, mas respeitando as evidentes especificidades de cada momento, entendemos que, tanto no passado quanto no presente, as ideias relacionadas à “invenção do Brasil e dos brasileiros” fazem parte de um processo não linear, marcado por diferentes interesses e envolvendo os mais distintos atores. Diversos estudos produzidos nessa área têm demonstrado o quanto este movimento tem encontrado acolhida entre os dirigentes do Estado, e também entre diversos representantes da sociedade civil (como as associações, os empresários, as academias, os grêmios) e de entidades religiosas que, de maneira articulada ou mesmo concorrente, têm colaborado para expandir as “experiências educativas” no país. Ao perceber a variedade e a complexidade dessas iniciativas, nos sentimos desafiados a explorar um pouco mais os meandros desse processo¹.

A proposta, então, é fazermos um estudo referente à história da educação. Nossa intenção é refletir sobre algumas ações ligadas à instrução pública na cidade do Rio de Janeiro no início da Primeira República no Brasil. Optamos por analisar o período que compreende os anos de 1892 e 1902, por entender que se trata de um momento extremamente importante na constituição de uma nova ordem político-administrativa na então *Capital Federal dos Estados Unidos do Brasil*. De modo especial, procuramos perceber a maneira como a instrução oferecida à população carioca aparecia nos discursos de alguns representantes do poder público local, e o lugar que a mesma ocupou nas disputas políticas travadas entre alguns atores políticos da cidade.

Perceber as relações, às vezes tênues, existentes entre a “política carioca” e a “educação”, durante os últimos anos do século XIX, se fez, então, o nosso primeiro grande desafio. Nas páginas que seguem, buscamos examinar o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, lançando luz ao arranjo político encontrado na cidade naquele momento, ao mesmo tempo que apresentamos o perfil social da população, procurando achar na materialidade dessas



questões o fio condutor que nos levará às respostas que procuramos. Nesse movimento, nos deparamos com a ação de diferentes sujeitos, que viam na instrução oferecida aos alunos um caminho para o *progresso* e para a *civilização*, e acabaram por fazer da instrução pública um importante mecanismo de intervenção social.

Após definir o “tempo” e o “espaço” em que estão assentadas nossas indagações – que nos servem de motivação durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa –, encontramos um outro desafio: em um leque amplo de opções, é necessário eleger os atores com os quais vamos trabalhar. Em um primeiro momento, optamos pelos intendententes do Conselho Municipal que, juntamente com o prefeito, detinham a responsabilidade de administrar a urbe carioca. Tal escolha se justifica pelo fato de os membros da Casa Legislativa terem, como uma de suas atribuições, a tarefa de prover o ensino na cidade e cuidar de sua regulamentação.

Para acompanharmos sua produção nessa época privilegiamos como fonte principal os registros oficiais reunidos nos *Anais do Conselho Municipal*, que, com riqueza de detalhes, nos ajudam a compor as análises críticas apresentadas em cada capítulo. No intuito de perceber as concepções sustentadas pelos intendententes em relação ao ensino, bem como os “usos políticos” que eles fizeram desse ramo do serviço público, optamos por analisar os projetos de lei encaminhados no período, que, individual ou coletivamente, tratam de questões fundamentais para a tessitura das relações que procuramos mapear.

Nesse sentido, sustentamos duas perspectivas na elaboração deste estudo. A primeira é que a instrução pública foi utilizada como uma das bandeiras na questão do progresso material e moral do país, e uma das suas principais vertentes foi aquela que defendeu a responsabilidade do Estado na ampliação do ensino para um número cada vez maior da população, e a garantia na oferta do mesmo, como forma de dotar os “futuros cidadãos” de todos os direitos e deveres que lhes eram reservados em um governo que vivia sob a égide da democracia. Esse discurso manteve seu vigor, mesmo depois das lutas em favor da implantação do regime republicano, sendo veiculado em diversas frentes e produzido por diferentes atores.

A segunda percepção que defendemos é que as disputas levantadas no campo político – em que pese a existência de diferentes instâncias com legitimidade de ação na vida pública da cidade – também foram sentidas na gerência do ensino público municipal. Desse modo, entendemos que houve um significativo esforço dos membros do Conselho Municipal em tentar demarcar seu lugar na administração da municipalidade e no perfil do ensino oferecido nas escolas públicas da cidade, como meio de legitimarem seu papel na arena política carioca e como forma de intervirem na organização da sociedade.



Durante os dez anos privilegiados nesta pesquisa, os membros do Conselho produziram diferentes propostas relativas ao ensino público municipal. Bastante diversa, podemos dividir tal produção em dois grandes grupos: de um lado, os projetos gerais, por meio dos quais os intendentess pretendiam estabelecer as bases, os valores e os princípios aos quais a instrução pública carioca deveria estar submetida; e de outro, os projetos específicos, que eram encaminhamentos que se ligavam, basicamente, ao cotidiano da instrução, compreendendo pedidos que tratavam da concessão de licença, das aposentadorias, das subvenções, dos vencimentos, dos aluguéis de prédios escolares, da construção de novos edifícios, das viagens pedagógicas etc.

Ao nos achegarmos a esse material, percebemos o quanto as questões relativas ao ensino excediam o espaço da tribuna, se diluíam no cotidiano da administração municipal e acabavam ganhando ressonância em outros espaços produtores e divulgadores de debates. Se, por um lado, essa percepção nos ajuda a construir uma “imagem” dos intendentess, na qual nos são apresentadas suas visões e posicionamentos acerca dos processos educativos, por outro nos exige a ampliação do olhar que lançamos aos debates do período, fazendo-nos incorporar outros atores e outras fontes, fundamentais para percebermos as lutas e alianças políticas traçadas pelos intendentess dentro e fora da Casa Legislativa.

De maneira especial, procuramos nos aproximar de seus embates com o prefeito – que, como veremos, tinham nas finanças municipais um dos principais eixos de disputa – e com a imprensa – que acabou se tornando um espaço privilegiado para compreendermos os diferentes interesses que atravessavam o cotidiano do ensino na cidade. Para levarmos a cabo nossa proposta, incluímos entre os nossos “vestígios” do passado os *Boletins da Intendência Municipal* e três periódicos que circulavam na cidade no período: a *Gazeta de Notícias*, *O Paiz* e *A Notícia*. A inclusão dessas fontes nos permitiu problematizar e complexificar muitas questões que de outro modo poderiam não ser percebidas ou contempladas em nossa discussão.

Dividimos este trabalho em três partes distintas. Na primeira delas, analisamos o modo como a instrução pública foi apresentada pelos dirigentes do Estado como uma via possível para a construção da nação, associada aos ideais de *Progresso* e de *Civilização* da sociedade brasileira. Nesse sentido, destacamos alguns discursos difundidos nas últimas décadas do século XIX, os quais enfatizavam a necessidade de “educar a infância brasileira”. Buscamos demonstrar como esse projeto foi acolhido pelas autoridades públicas, de modo que, tanto no Império quanto na República, foram implementadas “medidas oficiais” voltadas para a regulamentação do ensino na cidade.

Na segunda parte, destacamos o arranjo político carioca, elaborado após a implantação da República, bem como as tensões existentes entre as

duas instâncias responsáveis pela administração da cidade, o Executivo e o Legislativo local, após a promulgação da Lei Orgânica do Distrito Federal. De maneira particular, apresentamos a atuação dos membros do Conselho Municipal, entre os anos de 1892 e 1902 – sua organização, suas competências, suas tensões internas e externas, seus “diálogos” com a população da cidade –, e analisamos as ações realizadas pelos intendentess relativos ao ensino público municipal.

Já na terceira parte, nossa proposta foi apresentar o cenário no qual as discussões envolvendo a instrução pública se materializaram, bem como os debates surgidos no contexto de cada proposta de regulamentação do ensino carioca. Para tanto, apresentamos as contradições sociais vividas no espaço urbano carioca e os discursos que foram produzidos no período para conter as “ameaças” decorrentes da *pobreza*, da *mendicância*, da *criminalidade* e da *ociosidade* vislumbradas pelas autoridades. Assim, demonstramos a forma como essas questões foram tratadas pelos intendentess e o modo como suas ações ganharam repercussão na imprensa carioca, de onde surgiram diferentes manifestações de apoio e de oposição.

Apresentado esse panorama geral, cabe-nos dizer, então, que, ao fazer este estudo, procuramos nos aproximar de uma historiografia que, nos últimos anos, “tem posto em evidência os constrangimentos teóricos e institucionais que marcaram o processo de constituição da História da Educação como disciplina escolar e campo de pesquisas”².

Valendo-nos das ferramentas trazidas por esses novos estudos, abandonamos a prática das grandes sínteses e generalizações, sobretudo no que diz respeito ao processo de escolarização da sociedade brasileira, e tentamos mostrar o quanto esse movimento foi marcado por práticas heterogêneas e por modelos educacionais plurais³.

Ao lançar o nosso olhar sobre essas experiências, aceitamos o desafio de produzir a nossa escrita do passado. Ordenando os fatos, recolhendo seus vestígios, carregamos na bagagem grandes expectativas, mas também inúmeras incertezas. Afinal, penetrar neste universo não será uma tarefa fácil, apesar de todo o entusiasmo que nos impulsiona a seguir adiante. Aceitamos a tarefa, partindo do princípio de que, nesse encontro silencioso com a documentação, inúmeras são as possibilidades de interpretação. Assim, após percorrer uma longa caminhada, esperamos tornar presente, por meio deste livro, um passado já meio distante, que será contado pelas imagens e vestígios encontrados na pesquisa de quem os interpretou e que, em certa medida, levará as marcas do tempo e da mente que o criaram.

Ao trazer o “passado republicado”, em seus primeiros anos de construção, com base nos confrontos e tensões estabelecidos no campo da instrução, procuramos fazê-lo partindo da compreensão de que se trata de um período



marcado por diferentes interesses e variadas perspectivas. Como veremos, o movimento de difusão do ensino, encampado pelos dirigentes municipais, esteve intimamente ligado a práticas educativas excludentes, à realização de interesses pessoais e políticos, a concepções plurais acerca da sociedade e do país que a abrigava. Portanto, todas essas são questões que não nos permitem elaborar qualquer tentativa de síntese a respeito do processo de escolarização carioca no início da Primeira República no Brasil.

NOTAS

¹ Entre os diferentes trabalhos que tratam dessa questão, citamos: GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008; LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; VIDAL, Diana; CORTEZ, Maria Cecília (org.). *A memória e a sombra*. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

² CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos César de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 329.

³ NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação* (6). Porto Alegre, 1992, p. 152.





[...] são chegados os tempos de prepararmos na infância a célula de uma mocidade melhor, a gênese de uma humanidade mais perfeita. [...] Por isso, senhores, como recurso supremo, eu me volto para a infância – os pequeninos de hoje serão os grandes de amanhã; é nela que ponho as esperanças da grandeza do atual regime pela regeneração da pátria. [...]

Temos uma pátria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer... e para fazer essa tarefa, que elemento mais dútil e moldável a trabalhar do que a infância?!

Lopes Trovão







CAPÍTULO 1

“Progresso para a República do Brasil!” Projetos educacionais na construção da nação brasileira







A escola, nas nações fortes, é a oficina da nacionalidade. É nela que se forja a têmpera de ações dos povos que conduzem à civilização.

Moncorvo Filho

1.1 Educando a infância brasileira

“Vais encontrar o mundo”, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. “Coragem para a luta”. Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso.

(...)

Eu tinha onze anos.

Freqüentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. Entrava às nove horas, timidamente, ignorando as lições com a maior regularidade, e bocejava até as duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos que o colégio comprara, de pinho e usados, lustrosos de contato da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos. Ao meio-dia, davam-nos pão com manteiga. Esta recordação gulosa é o que mais pronunciadamente me ficou dos meses de externato; com a lembrança de alguns companheiros – um que gostava de fazer rir à aula, espécie interessante de mono louro, arrepiado, vivendo de morder, nas costas da mão esquerda, uma protuberância calosa que tinha; outro adamado, elegante, sempre retirado, que vinha à escola de branco, engomadinho e radioso, fechada a blusa em diagonal do ombro à cinta por botões de madrepérola.⁴

O aviso paterno, dado às portas do colégio, se tornou uma das lembranças mais marcantes para o jovem que se via diante da necessidade de se despedir das benesses maternas e da comunhão familiar para ingressar em um espaço que, segundo ele mesmo afirma, iria “definir sua individualidade”. Embora



não fosse o seu primeiro contato com um “estabelecimento de educação”, os dias que antecederam sua chegada ao internato foram de grande expectativa e de certa apreensão. Aos 11 anos de idade, o menino já havia passado por uma escola familiar, que ficava sob a regência de algumas senhoras inglesas, e pelos cuidados de um professor, que fora contratado para lecionar em seu domicílio. Um breve ensaio escolar que não o impediu de lançar olhares curiosos para a imponência do novo edifício onde tinha sido matriculado, e de se amedrontar ao tomar parte das regras e penalidades que seu diretor impunha à rotina dos alunos com a justificativa de garantir aos seus internos um pleno aprendizado.

É por meio de uma linguagem poética que o autor desse pequeno trecho nos apresenta um solitário universo pueril, no qual as experiências longe de casa e da proteção da família marcariam as recordações de sua *infância*. A narrativa é um fragmento de *O Ateneu*, texto que fora escrito por Raul d'Ávila Pompeia⁵ e publicado em 1888, em folheto, na *Gazeta de Notícias*. No romance, Sérgio, o personagem-narrador, já adulto, descreve suas experiências como aluno no *Ateneu*, desvendando as raízes mais profundas de seus sentimentos de solidão, de inadaptação e de incomunicabilidade. Nele, ficção e realidade se misturam. Pompeia, quando menino, se tornou aluno de um famoso internato carioca, o Colégio Abílio, frequentado pela fina flor da sociedade brasileira, cujo diretor, o barão de Macaúbas⁶, era conhecido pela disciplina que dispensava no trato aos alunos.

Com o discurso de “bem educar”, o diretor do *Ateneu* não economizava elogios ao sistema de ensino adotado no colégio, nem dispensava a promoção de anúncios pomposos, os quais servissem para afiançar o crédito dos pais em matricular seus filhos em uma instituição que “reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica”⁷. Sua fama conquistou a afluência de estudantes ricos, que chegavam de diferentes regiões do país. Um “ensino de qualidade” e um “estabelecimento de respeito”: essas se tornaram as fórmulas mais convidativas por ele utilizadas na divulgação do colégio e na defesa de seu “comprometimento” em oferecer à mocidade brasileira “o melhor” em termos de *educação*. Essa foi uma questão muito presente na narrativa de Pompeia, da qual pretendemos extrair alguns elementos.

O primeiro aspecto que gostaríamos de ressaltar se refere ao próprio “lugar de ensino”. Embora no romance, o *Ateneu* ganhe uma dimensão imponente como espaço voltado para a “educação” dos meninos cariocas (e mesmo de outras partes do Brasil) – o que é favorecido, em grande medida, pelas características da instituição destacadas pelo autor, sobretudo durante o tempo em que esteve no colégio –, é importante lembrar que os internatos não se constituíram no único espaço destinado a “distribuir educação à infância”, seja na República, ou mesmo antes dela. Os grandes e afamados colégios dividiram



espaço com outras “formas educativas”: instituições públicas, domésticas, particulares e subvencionadas (diurnas e noturnas), cujo atendimento não se restringiu aos filhos da “boa sociedade”⁸. Havia escolas voltadas para diferentes níveis de ensino (primeiras letras, secundárias, superiores), de variadas modalidades (profissionalizantes ou especiais – voltadas para o atendimento de cegos e de surdos), além dos seminários, asilos, conventos e outros tipos de internato⁹.

Como defendem José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler, o século XIX é um período vital para pensarmos o método de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil, mas também um momento fundamental para vislumbrarmos a pluralidade dos modelos escolares vigentes nessa época. Resultado de um sistema que contou com a adesão do Estado, da Igreja e da Sociedade Civil, a construção da “malha escolar” Oitocentista ocorreu de maneira diferenciada e voltada para públicos distintos. Inscrito nas tensões e disputas presentes no “jogo social”, o investimento em favor da escolarização da sociedade brasileira – aqui considerando as escolas voltadas para crianças, jovens e adultos, criadas pelos poderes públicos, pela iniciativa particular, ou pela ação das famílias e grupos sociais – faz parte de um amplo e contínuo processo, sistematizado por “forças educativas” distintas. Portanto, a construção do Brasil e dos brasileiros foi objeto de lutas e confrontos entre projetos políticos diferenciados, expressos em “formas plurais de *nação*” e de “educação”¹⁰.

Essa compreensão nos aproxima do segundo aspecto que gostaríamos de destacar: a “capacitação” dos alunos. “Educar a infância” era um dos principais objetivos de Aristarco, diretor do *Ateneu*. Em nenhum outro lugar, dizia ele, “as famílias de respeito” encontrarão tão bem dispostas as oportunidades que almejam para que seus filhos deem passos firmes em direção ao “saber” e à “moralidade” que os levarão ao “triunfo” e que lhes garantirão a “glória”. Era por meio da “educação” – cercada por um auspicioso espetáculo de regras, luzes e cores resumidas em uma “inscrição dourada em arco sobre as janelas centrais, no alto do prédio”, a qual trazia o nome do colégio – que suas promessas se realizariam¹¹.

Embora faça parte de uma narrativa cercada por apelos emotivos, a descrição feita pelo autor do romance é sintomática de uma afirmação bastante recorrente nos discursos de alguns parlamentares – e também de alguns membros da intelectualidade brasileira –, expressa em diferentes períodos do século XIX, os quais procuravam atribuir à “educação” um papel de centralidade na formação dos alunos e na organização social. Confundida muitas vezes com “escolarização”, em diversos projetos voltados para a instrução popular, ela passou a representar um dos principais meios para se construir uma nação “grande e próspera”. Por intermédio de iniciativas



voltadas para esse campo, seus idealizadores pretendiam atender a uma população heterogênea – constituída pela “boa sociedade”, mas também por crianças pobres, negras, mestiças, imigrantes – que precisava ser “educada” e “disciplinada”. Por isso, uma questão que precisa ser explicitada é a própria noção que o conceito encerra. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão:

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; (...).

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. (...)

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em uma sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que (...) qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos (...)¹²

Levando em consideração essa definição, podemos afirmar que não existe um modelo particular de educação, nem uma instância que se mantenha exclusiva nesse processo. Portanto, nem a escola se constitui no único espaço onde ela acontece, nem o ensino proporcionado por mestres e professores representa uma prática excepcional no difuso universo do ensino e da aprendizagem. No imaginário das pessoas, nos encontros religiosos, nas pinturas, nas festas, nos jogos, nos espaços públicos ou no espaço privado, de geração em geração, a ação educativa acontece e, por meio dela, saberes são produzidos, transformados e transferidos, independentemente do lugar ou das pessoas envolvidas.

No romance, ao relatar suas experiências, o próprio narrador menciona algumas dessas formas de transmissão: o contato com a família, com os amigos, assim como as “descobertas” feitas durante o período em que ficou no internato são bastante representativas de como os valores e conhecimentos podem ser articulados, e como os “agentes educativos” são variados. As brincadeiras de criança, a convivência familiar, o contato com as primeiras letras, as expectativas em conquistar um futuro promissor: todos esses foram elementos essenciais para que ele pudesse adquirir saberes, criasse vínculos e moldasse seus hábitos e comportamento. Na “infância”, na qual se concentra boa parte de seus conflitos pessoais, ele teve contato com o “mundo” e tudo o que estava em sua volta.

E é justamente com base nas lembranças descritas nesse período, que ele considerava um dos mais importantes, que abordaremos a terceira questão para a qual gostaríamos de chamar atenção em nossa reflexão. A entrada



no internato o fez amargar o adeus “às primeiras alegrias”, “aos carinhos maternos”, “aos brinquedos” e aos “pelotões de chumbo”. Havia chegado o tempo de aprender a lidar com o “desconhecido” e definir sua personalidade. A “infância” foi, então, o momento de transição, a fase precedente e fundamental que lhe possibilitou adquirir todas as virtudes e qualidades que, no futuro, o transformaram em um “homem de respeito” e “bem preparado”¹³.

Nessa etapa da vida, em que o autor nos apresenta suas emoções mais veladas, o internato se tornou um verdadeiro “exílio”. As regras que ditavam a convivência diária dos alunos e a distância que estabelecia com a vida que prosseguia para além de seus portões faziam daquele ambiente uma espécie de “segunda sociedade”¹⁴. Afastado da família e do convívio social, nesse espaço o menino passava a receber os frutos de uma “boa educação”, que encontrava na “disciplina” e na “hierarquia” o meio de tornar capacitada a “infância” guardada sob seus cuidados.

Sua experiência nos apresenta, então, uma das “formas de educação” escolar mantidas no país naquela época, voltadas para uma fase particular da vida humana. Como já mencionamos, mais uma entre tantas outras formas, as quais expressavam diferentes práticas escolares, relacionadas, por sua vez, a distintos projetos políticos. A realidade por ele encontrada, associada à realidade enfrentada por outros alunos – fosse dentro dos internatos, dos asilos, dos conventos, dos liceus, dos colégios, das casas de escola, enfim, em cada “lugar de ensino” existente no país – nos ajuda a pensar sobre a diversidade de dispositivos que permeou o maquinário escolar moderno, ao mesmo tempo que joga luz para o papel que a “educação” deveria desempenhar no processo de construção da “nação”.

Nesse movimento, uma questão que nos parece importante se refere ao próprio entendimento de que para construir o “Brasil” era necessário “educar a infância brasileira”, ou seja, “educar os filhos de todas as classes”. Esse princípio, encampado por diferentes “forças educativas” e acionado por meio de iniciativas heterogêneas, acabou por delegar à escola um papel destacado na “formação do povo” e na “organização da sociedade”¹⁵. Mas antes de representar uma unidade, em termos de ideias, práticas, métodos e concepções, ou mesmo um rompimento com as desigualdades sociais, esse pensamento acabou reafirmando “modelos educativos” excludentes e hierárquicos, de modo que uma de suas propostas era estabelecer programas específicos de ensino para atender a um público também específico.

Nesse sentido, levando-se em consideração os elementos históricos presentes em cada conceito aqui mencionado e o contexto no qual os diferentes “projetos educacionais” foram gerados e discutidos ao longo de nossa história, ressaltamos que, em nosso estudo, privilegiaremos algumas ações encaminhadas pelos dirigentes do Estado, voltadas para a população da



cidade do Rio de Janeiro, durante a primeira década republicana. Procuramos compreender, também, o investimento feito pelas autoridades municipais em favor da instrução das classes populares, não poucas vezes vistas como “perigosas” e passíveis de “degenerações”, baseadas no “jogo político e social” em que essa questão foi inscrita.

O primeiro aspecto que procuramos pensar é o “ambiente” em que a temática da instrução e da educação estava assentada. De um modo geral, o que a literatura especializada no assunto nos apresenta a esse respeito é que as últimas décadas do século XIX entraram para a história como um período que guarda importantes acontecimentos. Essa foi uma fase de grande agitação e de intensos debates, sobretudo no que se refere à feição política e social do Brasil. Os episódios envolvendo a campanha abolicionista e o movimento republicano são bastante representativos nesse sentido.

Comícios, conferências, reuniões. Pelas páginas dos jornais ou pelas ruas da cidade, a efervescência tomava conta da Corte imperial, que desempenhava um papel fundamental na vida nacional. Cenário e personagem de numerosos romances, crônicas e folhetins, a cidade do Rio de Janeiro foi protagonista de um importante papel na movimentação política, social e literária dos últimos anos do Oitocentos brasileiro. Ideias, projetos, modismos e debates se diluíam no dia a dia da cidade e alcançavam diferentes e distantes partes do país.

Críticas severas ao regime marcaram os anos finais do Império, ainda que a figura do Imperador recebesse a afeição de boa parte da população. Como demonstra Maria Tereza Chaves de Mello, a crise que “destruiu” a monarquia resultou da conjugação de vários elementos, cuja compreensão não se limita aos fatores de ordem política, econômica e/ou social, analisados isoladamente. Para a autora, “o desmonte das instituições monárquicas vinha sendo preparado mediante críticas fundamentadas ao sistema imperial, moldando um outro sistema simbólico”¹⁶.

Com a ampliação do espaço público, na década de 1880, por meio das associações, das livrarias, das confeitarias, das mobilizações populares, da imprensa, dos clubes etc., se instaurou um determinado universo simbólico que, segundo ela, contribuiu para desestabilizar a Monarquia e instaurar a República no Brasil. Como personagem central estava a rua, local onde acontecimentos políticos, econômicos e sociais, ideologias e teorias ganhavam importância pela possibilidade de sua apreciação pela opinião pública. Ideias, críticas e polêmicas atingiam um número cada vez maior da população. Revistas, jornais e panfletos alcançavam a população alfabetizada; enquanto as conversas de rua e nas confeitarias, as ilustrações, a leitura dos jornais em voz alta e os rumores faziam chegar as notícias aos homens mais simples e também aos ágrafos.



Igualmente importante foi o papel desempenhado pelo movimento intelectual. As formas discursivas, a construção de uma outra linguagem e de um outro campo semântico foram essenciais para a deslegitimação simbólica do regime. As ideias novas contidas na literatura acenavam para “uma visão diferente do mundo, do país dentro dele e da identidade nacional”. Para ela, “a vitória basilar da propaganda foi assimilar à República o termo democracia e, através dele, trazer para si as bandeiras progressistas do presente: as ‘ideias avançadas’”. A palavra “república” viria marcada com o sinal do futuro, da evolução necessária, da “civilização”, do “progresso” e da “modernização”. Um discurso que percorreria diferentes espaços e ganharia grande repercussão no país¹⁷.

Nesse caso, podemos dizer que as lembranças narradas por Pompeia, sobre as quais fizemos referência no início deste livro, publicadas em um jornal de grande circulação na cidade naquele período, nos aproximam de um momento em que “novas ideias” ganhavam espaço e conseguiam criar um ambiente de expectativas, ao mesmo tempo que antigos projetos eram apropriados e discutidos. Sem nos determos nas especificidades que levaram ao enfraquecimento das instituições monárquicas e à implantação do regime republicano, mas elegendo a passagem do Império para a República como um momento vital para a compreensão dos assuntos que pretendemos discutir, acreditamos que as iniciativas adotadas no campo da instrução pública fazem parte de um amplo processo, o qual não pode ser limitado aos marcos político-administrativos.

Quando acompanhamos as medidas tomadas em prol da ampliação do ensino entre a população – sobretudo o investimento realizado pelos representantes do poder público em favor da escolarização das classes populares –, percebemos que o que estava em jogo não era somente a difusão da instrução encerrada em si mesma. À medida que projetos e reformas a transformavam em um dos arcabouços de sustentação do Estado, decretos e leis se ocupavam em estender o alcance de seus efeitos. Em uma perspectiva geral, é quase impossível dissociarmos o investimento empreendido na área da educação escolar, nos últimos anos do século XIX, da efervescência política, social e cultural do período, e da pluralidade de projetos políticos que tentavam “construir” o Brasil, os quais não podem ser acompanhados por um viés estritamente cronológico.

Essa compreensão nos leva a incluir a produção legislativa municipal carioca em um conjunto heterogêneo de iniciativas – que tinham entre as suas pretensões a intenção de “organizar” a sociedade –, e não limitar a complexidade dessas ações ao arranjo administrativo do período no qual as mesmas foram elaboradas. Como veremos, um dos objetivos de seus idealizadores era construir uma cidade “ideal”, valendo-se do aperfeiçoamento



intelectual e moral da população, como forma de prevenir o aumento da “criminalidade”, da “ociosidade” e da “mendicância”, ao mesmo tempo que seriam impulsionados setores importantes da economia (comércio, manufatura, indústria etc.). Embora esse tenha sido um assunto intensamente discutido durante a década de 1890, os debates envolvendo essa temática não se iniciaram com a instauração da República.

Ao que tudo indica, ao destacar essa questão, as autoridades sofriam as influências provocadas pelas teorias de pensamento introduzidas no cenário brasileiro desde os anos 1870 – entre as quais se destacam o positivismo e o evolucionismo – e pela leitura de trabalhos produzidos por filósofos, médicos e pedagogos – notadamente franceses e ingleses. Foi, em certa medida, a partir desses referenciais, e envolvidos nessa ambiência, que os dirigentes municipais fizeram seu “diagnóstico” sobre a realidade brasileira e acabaram reproduzindo uma percepção da “educação” que a transformava em uma preocupação social, com a qual os poderes públicos deveriam estar comprometidos.

Por esse entendimento, as iniciativas nessa área eram ditadas pelo trabalho harmônico que deveria existir entre a “instrução” e a “educação” oferecidas aos alunos: além da aquisição de conhecimento, o que seria possibilitado pelo contato com as primeiras letras, eles poderiam adquirir “valores” e “princípios” que fossem compatíveis com os “anseios mais supremos da nação”. Não bastava instruir os alunos, era preciso “educar o povo”, moldar-lhe os costumes e inspirar-lhe bons sentimentos. Ou seja, cada vez com maior ênfase, entre os parlamentares se atribuía ao governo a tarefa de cuidar do “enriquecimento intelectual” dos alunos, sem que fossem esquecidas, no entanto, suas “inclinações morais”. Nesse processo, se concedia uma atenção especial aos “filhos das classes populares” que, por sua condição social, poderiam impedir que a construção de um Brasil “civilizado” fosse realizada¹⁸.

Com esse propósito, vários projetos foram apresentados pelas autoridades competentes, como forma de intervir no modelo de ensino ministrado nas escolas da capital. A defesa de que todos os esforços prestados em favor da “boa instrução” não poderiam ser medidos, passou a ser cada vez mais sustentada por políticos que se diziam comprometidos com o bem-estar público. Segundo eles, a instrução recebida, confundida com educação, proporcionaria aos alunos adquirir as luzes da razão, e ao país, a oportunidade de acompanhar o movimento realizado pelas nações mais “modernas”. Mas essa era uma transformação moral que esbarrava nas hierarquias que organizavam a sociedade e que definiam, com grande distinção, o tipo de formação que deveria ser estendida à maior parte da população.

O mesmo discurso que defendia a inserção das “crianças pobres” no mundo letrado reservava, na maior parte das vezes, para os componentes desse grupo social, os saberes mais elementares em termos de ensino. Para elas não



estavam destinados, por exemplo, os cursos superiores e as academias. Essas instituições continuavam a ser “local de formação” das elites cariocas e dos filhos das famílias bem aquinhoadas. Quanto à população mais pobre, essa deveria ser alfabetizada e, posteriormente, encaminhada para o “mundo do trabalho”, o que seria possível graças ao aprendizado de conteúdos específicos, ligados às oficinas, à indústria, ao comércio e à manufatura.

Portanto, se havia todo um movimento nas últimas décadas do século XIX em favor da escolarização da população que residia na cidade do Rio de Janeiro, esse discurso foi acompanhado de inúmeros matizes¹⁹. Não há dúvidas de que tanto no Império quanto na República, a difusão do ensino se tornou uma bandeira forte na legitimação e na sustentação do Estado. Entretanto, os discursos que ressaltavam a necessidade de “educar a infância brasileira” não propunham difundir os mesmos níveis de ensino entre a população. Aos populares foi reservada, por excelência, a instrução primária, destinada a oferecer aos alunos os conhecimentos básicos que possibilitasse a eles adquirir, no futuro, uma profissão. Para alguns dirigentes cariocas, aprender a ler, a escrever e a contar já seria suficiente para que “os filhos do povo” pudessem servir à pátria, exercer seus direitos e cumprir seus deveres de “cidadãos brasileiros”²⁰.

É justamente nesse ponto que pretendemos nos deter. Por ora, não aprofundaremos nossa análise em uma descrição minuciosa dos espaços escolares, dos programas que os diferentes estabelecimentos adotavam em seus cursos ou das regras que moldavam a convivência diária dos alunos, embora esses elementos não fujam ao nosso estudo. Nesse momento, mais do que discutir sobre essas práticas cotidianas, ainda que elas sejam esporadicamente mencionadas, interessa-nos refletir sobre o próprio sentido de *educar a infância brasileira*.

Para tanto, percorremos as iniciativas tomadas no campo político, que poderíamos chamar, genericamente, de “medidas oficiais”, as quais tiveram ampla repercussão na sociedade. Acompanharemos os projetos de lei encaminhados pelos intendentos do Conselho Municipal, entre os anos de 1892 e 1902, os quais nos permitirão vislumbrar as tensões e as disputas envolvendo a instrução pública na Capital Federal nos primeiros anos de construção da República no Brasil.

Apoiadas ou criticadas, as propostas de organização do ensino público primário na cidade do Rio de Janeiro vieram acompanhadas de um discurso que procurava dotar a instrução pública de um papel diferenciado entre os demais mecanismos de intervenção social. A difusão do ensino foi seguida por um conjunto bastante amplo de justificativas, as quais atribuíam à formação dos alunos um papel central na “construção da nação brasileira”, e um lugar



diferenciado para sua capital na realização desse processo. Uma defesa que não se iniciou com a República, nem se esgotou com o seu estabelecimento.

Quando em 1893, os representantes do Poder Legislativo municipal se ocuparam em discutir a primeira reforma do ensino, após a definição das competências administrativas cabíveis a cada instância política atuante na cidade, e defenderam serem urgentes as medidas que promovessem o “progresso moral e material brasileiro”, muito antes deles, os dirigentes do Estado imperial brasileiro já haviam acalentado preocupações quanto ao rompimento das manifestações “desordeiras” que pudessem prejudicar a unidade do país ²¹. Em ambos os casos, seus defensores acreditavam ser possível transformar a realidade brasileira, a partir de ações vinculadas à escola, que tinham como tarefa disciplinar e educar uma população heterogênea, composta por um tecido social híbrido, sobre o qual pairava a ameaça da “degeneração”.

As declarações que denunciavam o atraso em que se encontrava o ensino no país procuravam chamar a atenção das autoridades públicas para a realidade “pouco edificante” à qual o povo brasileiro estava submetido. Em seus discursos, essas autoridades defendiam ser prementes a criação de novos estabelecimentos de ensino, o zelo pela moralidade e pela higiene nesses espaços, o cuidado com a formação dos professores e a adoção de um programa compatível com as modernas práticas pedagógicas. Seu intuito era atingir o progresso já conquistado pelas sociedades mais desenvolvidas daquele período; seu objetivo era igualar o Brasil às nações “civilizadas”.

De acordo com a avaliação dos dirigentes municipais no início da década de 1890, era necessário investir na difusão do ensino e criar mecanismos que garantissem a permanência dos alunos nas salas de aula. Como solução, defendiam a ampliação quantitativa das escolas primárias municipais e a aprovação do princípio da obrigatoriedade do ensino. Embora representasse um interesse comum – a “formação do povo” e a “civilização do país”, essa questão acabou gerando grande controvérsia. Enquanto para alguns, caberia ao governo assumir a tarefa na expansão do ensino; para outros, era mais interessante estimular a iniciativa privada e, assim, aliviar os cofres públicos dos pesados encargos que os investimentos nessa área causariam.

Divulgadas e apropriadas por diferentes atores políticos, tais concepções tiveram ampla repercussão na cidade. Por meio de livros didáticos, de jornais, de revistas, de conferências, os discursos em torno da instrução pública e as disputas a eles vinculadas, se misturavam ao cotidiano carioca e se tornavam conhecidos por um contingente cada vez maior da população. Políticos, médicos, jornalistas, professores e literatos passaram a associá-la a um “bem maior”, cujos resultados seriam sentidos por toda a sociedade. Em suas explanações asseguravam que, por meio da instrução e da educação



oferecidas aos alunos, seria possível formar um novo homem, dotado de valores, de sentimentos e de atitudes capazes de fazê-lo agir em prol do bem comum. Longe dos vícios, do ócio e da malandragem, os alunos se tornariam um motivo de orgulho para a família e para o país.

Na literatura, por exemplo, vários foram os autores que advogaram que a instrução seria o modo pelo qual as crianças adquiririam os conhecimentos e as qualidades morais necessárias para torná-las capazes de provocar uma mudança radical no país. Assim descreve Manoel Bomfim²²:

Reclamando a difusão da instrução, a prática da ciência, como o meio de curar os nossos males essenciais, e de avançar para o progresso, não queremos atribuir à cultura intelectual nenhuma virtude miraculosa, se não a importância que ela teve e tem na história da civilização. Demos que a instrução não seja o objetivo único do progresso; não se poderá negar, porém, que é um dos seus objetivos, um dos seus fins e, ao mesmo tempo, meio – o meio principal ²³.

No entendimento de Bomfim, a instrução seria um dos meios pelos quais a sociedade brasileira poderia avançar e alcançar a “cura de seus males essenciais”; o que para ele, não se tratava de um ato miraculoso. Investir na “cultura intelectual” da população seria uma das principais maneiras de acompanhar o movimento realizado por outros países que já tinham compreendido seu papel na conquista do desenvolvimento moral e material de suas instituições. A perspectiva de “progresso” contida nesse trecho, porém, foi uma presença constante no discurso de outros intelectuais na virada do século XIX para o XX. Boa parte dos textos produzidos nesse período apontava para o caráter “civilizador” da educação, chamando a atenção de seus leitores para a importância de preparar os alunos para o bom desempenho de suas funções cívicas e para os benefícios sociais que, por meio dela, a nação conquistaria.

Essa expectativa nos leva à interpretação de que o desenvolvimento e a grandeza da pátria também passavam pela ação da “infância brasileira”. Nesse caso, a difusão das letras era associada tanto ao desenvolvimento material da sociedade, por meio das invenções modernas, do processo de industrialização, do desenvolvimento do comércio e das relações de trabalho, como à evolução moral dos hábitos da população, ao refinamento de seus costumes e ao domínio dos impulsos que levavam à desordem pública. Um processo que não foi natural e que, como tentaremos demonstrar, esteve presente em diversos ambientes.

Consubstanciada em diferentes projetos, uma das formas de intervenção postas em prática nesse sentido, e sobre as quais pretendemos fazer um estudo mais aprofundado, foi a aprovação de leis do ensino, que agiram diretamente na organização e nas práticas pedagógicas das escolas, o que ocorreu tanto na



capital como em outros estados que constituíam o país. No caso específico da cidade do Rio de Janeiro, objeto de nosso interesse, seja como Corte ou como Distrito Federal, medidas importantes foram tomadas pelas autoridades competentes nesse campo. Responsáveis pelo estabelecimento de normas que deveriam orientar o cotidiano das diversas instituições existentes na cidade, essas medidas variaram ao longo do tempo e se constituíram em um importante instrumento para acompanharmos as diferentes concepções políticas, em matéria de instrução pública.

Assim como ocorreu com as diretrizes estabelecidas durante o Estado imperial, no decorrer dos primeiros anos republicanos as medidas voltadas para a organização do ensino público primário na Capital Federal tiveram um papel central na definição das regras e dos valores que deveriam embasar o ensino na cidade. Além de definir o programa a ser adotado em cada curso, instituir as responsabilidades na administração do ensino e estabelecer os responsáveis pela fiscalização dos estabelecimentos, os regulamentos discutidos e aprovados nesse período também apresentaram os encargos competentes aos professores para o bom desempenho dos alunos e o público ao qual estavam abertas as oportunidades de formação. Essas diretrizes, no entanto, foram o resultado de intensos e, às vezes, longos debates. Discussões que nos permitem mapear as diferentes tensões que envolveram a organização do ensino público municipal, baseadas no estabelecimento de um novo arranjo político no país.

Nas sessões legislativas cariocas, das quais trataremos mais adiante, a temática do ensino envolveu assuntos variados, que nos atestam a pluralidade de temas aos quais ela estava vinculada: discutia-se sobre as relações existentes entre “educação e mercado de trabalho”, “instrução e sistema eleitoral”, “liberdade e obrigatoriedade de ensino”; questionava-se o “impacto financeiro” que provocava nos cofres municipais, ao mesmo tempo que se “denunciava” os “abusos políticos” processados no cotidiano de sua administração.

Um aspecto recorrentemente debatido entre os intendentes do Conselho Municipal, por exemplo, eram as perspectivas que condicionavam a “formação dos alunos” ao “mercado de trabalho”. Utilizando a instrução como meio de inclusão de crianças e jovens pobres na sociedade, as iniciativas tomadas nesse campo apareciam como mecanismos de inserção social da população “posta à margem”, direcionando-a a uma atividade remunerada. Combinando os conteúdos da instrução elementar com a aprendizagem de um ofício, as autoridades competentes controlavam “o mundo da desordem” e “ofereciam uma mão de obra minimamente disciplinada, qualificada e, sobretudo, farta e barata” para assumir os postos de trabalho²⁴.



Propostas como essas podem ser entendidas como verdadeiros “diagnósticos do presente”. As “medidas educativas”, nesse caso, tentavam dar conta da realidade que se descortinava diante dos olhos das autoridades públicas (e da sociedade), que acabavam emitindo “pareceres” em relação ao que viam. Quanto à cidade do Rio de Janeiro dos últimos anos do século XIX, o que se assistia era um fluxo populacional intenso, em que a maior parte da população convivia com dificuldades de todas as ordens (trabalho, habitação, saúde, transporte, abastecimento, saneamento etc.), e sobre a qual muitas ideias foram divulgadas.

O acelerado crescimento urbano, aliado à precariedade que caracterizava o dia a dia da população mais pobre, passou a ser visto como um “perigo social”, contra o qual as autoridades republicanas empreenderam uma ampla política de intervenção. O combate à ociosidade, à vadiagem, à pobreza e à mendicância se tornou um tema recorrente de discussão, desdobrando-se em medidas de controle da população e dos espaços nos quais ela circulava. As iniciativas de difusão da instrução pública, sobretudo entre as classes populares, podem ser entendidas como um dos instrumentos encontrados pelas autoridades para conter o avanço dessas ameaças²⁵.

Procurando estender a instrução a um número cada vez maior de indivíduos, os defensores de sua ampliação acreditavam na possibilidade de impedir que os males da indigência atingissem os habitantes da cidade, sobretudo os elementos mais desprovidos de renda. Na medida em que os alunos aprendessem um ofício eles poderiam se inserir no “mercado de trabalho”, sem prejuízo de oportunidades, onde garantiriam sua sobrevivência e a de sua família. Essa foi uma questão muito presente nos projetos de lei, que acenam para uma das maneiras como se processaram os debates envolvendo a aprovação de “leis de ensino” na cidade.

Além desse entendimento, outras demandas permearam o cotidiano dos intendentos e tiveram um papel singular nas discussões travadas entre os membros da Casa Legislativa. Os embates com o prefeito, os confrontos estabelecidos com determinados membros da Diretoria de Instrução Pública, as disputas e alianças políticas costuradas com diferentes atores da cidade – em que pese a atuação da imprensa nesse contexto – são alguns dos exemplos de questões que atravessaram a temática da instrução e tiveram repercussão nas iniciativas de regulamentação do ensino público carioca. Quanto às propostas apresentadas, além de expressarem diferenças em termos de ideias, práticas e modelos educativos, elas também atestam as lutas e confrontos envolvendo o cotidiano do ensino na cidade, o que nos ajuda a refletir sobre as tensões que marcaram a “administração carioca” nos primeiros anos republicanos, e os mecanismos utilizados por seus agentes para demarcar seu lugar perante as instâncias que, com eles, compunham o “jogo político” da cidade naquele período.





Como acreditamos que muitas das medidas tomadas nesse período carregam algumas permanências do que já se vinha discutindo nos anos anteriores, antes de aprofundarmos nosso estudo nas medidas empreendidas durante a primeira década republicana, em matéria de ensino público, optamos por apresentar algumas ações produzidas durante as duas décadas que a antecederam.

1.2 Discursos e projetos na ampliação do ensino público na Corte Imperial

Ainda que no discurso a República tenha encarnado a marca simbólica do futuro, foi do passado, nesse caso do passado imperial, que ela retirou importantes elementos para pensar seus projetos educacionais. A linha que separa e, ao mesmo tempo, aproxima o “atraso monárquico”, como gostavam de afirmar alguns dirigentes republicanos, da ideia de “novo”, sustentada pelas autoridades do jovem regime não pode ser medida por pressupostos puramente cronológicos. Houve rupturas, é evidente, mas permanências não deixaram de existir. Um estudo que se dedique a analisar a história da educação brasileira nos primeiros anos republicanos não pode desconsiderar os anos que a antecederam.

Retornaremos, portanto, às décadas de 1870 e 1880. Tal escolha se justifica pelo fato de que, nesse momento, as ideias em torno da instrução pública – em particular, a instrução popular –, geraram uma série de projetos de reforma e de leis educacionais. Lideranças políticas, fossem elas liberais ou conservadoras, procuraram inserir a população, sobretudo os indivíduos livres e pobres da sociedade, nos limites de uma educação formal, ministrada por instituições públicas e particulares. Para alguns, tratava-se de um dever constitucional, do qual o Estado não poderia se abster; para outros, um instrumento poderoso na construção e no fortalecimento desse mesmo Estado. Com algumas diferenças e inegáveis aproximações, os projetos envolvendo a difusão do ensino entre a população nos dão pistas importantes do papel desempenhado pela instrução na organização da sociedade brasileira.

Os anos de 1870 iniciaram-se em meio à proliferação de “novas ideias” no campo intelectual do Império. Segundo Alessandra Frota Martinez, o tom das mudanças sociais foi dado pelos defensores do positivismo, do cientificismo, do evolucionismo e do republicanismo, somente para citar alguns referenciais teóricos em voga naquele momento. No contingente das mudanças reclamadas estavam os debates em torno da instrução pública; ela se constituiria em um importante braço do repertório reformista, o qual receberia numerosas adesões²⁶.





Entre os projetos levados a cabo nesse período, se destaca o do ministro João Alfredo Correia de Oliveira, político integrante da ala conservadora identificada como a “mais permeável às reformas sociais”. No relatório que apresentou à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em maio de 1871, João Alfredo acenava para uma proposta futura de reforma do ensino da Corte. Criticando a situação quase estacionária em que se encontrava o ensino na cidade, o ministro afirmava que o “grande movimento da civilização moderna” não estava sendo acompanhado pelo Brasil. Segundo ele,

*(...) o dever que incumbe aos Poderes Públicos de empregarem os meios possíveis para que a todos se estenda a instrução elementar, não tem sido preenchido satisfatoriamente neste Município, como também acontece em todo o Império. (...) O limitado número das escolas gratuitas, comparado com a extensão e população deste (...) não permitem que a instrução se generalize entre as classes pobres, tanto quanto devia (...)*²⁷.

Ao constatar a insuficiência quantitativa dos estabelecimentos de ensino e ao tratar da generalização dos conhecimentos elementares, o ministro defendia a necessidade de que o ensino primário se tornasse obrigatório para menores, entre as idades de 7 e 14 anos, como forma de acompanhar os países mais adiantados em matéria de instrução popular. Seus argumentos fundamentavam-se na própria definição trazida pela Constituição de 1824, que assinalava a instrução elementar como “um dever do Estado e um direito dos cidadãos”.

Sua proposta também se aproximava das diretrizes gerais do Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, elaborado pelo conservador Luiz Pedreira do Couto Ferraz²⁸, o qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário para os indivíduos livres entre 7 e 14 anos, incorrendo em multa os pais cujos filhos não cumprissem essa determinação. Responsável pela instituição das práticas pedagógicas que seriam executadas nos diferentes espaços escolares, além de estabelecer o caráter obrigatório do ensino elementar, o regulamento também definiu o público ao qual estavam abertas as possibilidades de ingresso no mundo legalmente letrado.

Apesar do preceito legal, tal penalidade, na prática, não era executada. A insuficiência de escolas na Corte, sobretudo nas localidades mais distantes, inviabilizava o acesso aos estabelecimentos e dificultava a frequência dos alunos. Levando em consideração essa questão, João Alfredo defendia que não bastava impor a obrigatoriedade de ensino. Para ele, o governo precisava garantir os meios para que toda a população, em particular as classes menos providas de recursos, tivesse condições de chegar à escola. A saída encontrada foi o incentivo à iniciativa particular. De acordo com Alessandra Martinez, a proposta de associar a ação privada à política de instrução pública foi uma



forma de o governo dividir o ônus desse serviço com a sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o número de estabelecimentos que pudessem atender ao maior número possível da população.

No entanto, embora houvesse um grande incentivo para que se fundassem escolas, colégios e sociedades responsáveis pela instrução das crianças e dos adultos, ao governo caberia a tarefa de aprovar e inspecionar seus programas de ensino, os horários em que o estabelecimento funcionaria, os compêndios escolares que seriam utilizados e os cuidados com a capacitação moral e profissional dos professores. O Estado imperial não tomava para si a exclusividade de fundar instituições escolares, o que ele preconizava eram o controle e a direção da instrução e da educação oferecidas em cada estabelecimento existente na cidade. Esse aspecto era fundamental.

O controle do ensino preconizado pelos dirigentes conservadores, e manifesto em seus projetos educacionais, refletia um projeto político mais amplo: o da construção do Estado. Ilmar Rohloff de Mattos já chamou a atenção para essa questão. Ao fazer um estudo acerca da constituição do quadro saquarema, dentro da dinâmica de construção do Estado imperial, o autor destaca que a educação escolar desempenhou um papel fundamental nesse contexto²⁹. Incorporada aos discursos e debates da época, a instrução serviu de suporte para as ambições das autoridades administrativas do Império, que a utilizaram, entre outras finalidades, para consolidar as hierarquias e as diferenciações sociais³⁰.

Nesse sentido, a educação oferecida aos alunos era uma forma de moralizar a população, aumentar a riqueza nacional, incentivar o progresso e o bem-estar dos indivíduos. Para muitos dirigentes do Estado, a prosperidade da nação dependia, em última instância, da instrução popular. A ela caberia cumprir o papel basilar de colocar o Império brasileiro ao lado das “nações civilizadas”, ao mesmo tempo que, internamente, organizaria a sociedade, contendo a desordem pública, a ocorrência de crimes e o aumento da mendicância.

Essa perspectiva, partilhada pelos representantes do governo, resultou em diferentes projetos educacionais, tanto na Província quanto na Corte do Império³¹. Com variações, mas também aproximações, as propostas faziam referência à obrigatoriedade do ensino, à criação de novas escolas primárias, à liberdade do ensino, ao investimento no “melhoramento intelectual” dos mestres, ao funcionamento dos estabelecimentos, à abertura de cursos noturnos para atender à população adulta livre, entre outras questões.

Na cidade do Rio de Janeiro, centro do poder estatal do Império, a instituição das práticas referentes ao ensino primário, como já mencionamos, foi dada pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, em 1854, que acabou se constituindo uma importante referência para as medidas tomadas nas décadas seguintes. Em seu texto foram estabelecidas as normas

que deveriam orientar as ações pedagógicas já existentes na cidade, bem como a instituição de novas práticas sociais e culturais nos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo que foram determinadas as competências na fiscalização e na inspeção dos prédios escolares, foram definidas as regras para o exercício do magistério público.

Tanto o estabelecimento desses princípios, quanto a elaboração dos projetos de reforma e das leis educacionais, gerados nas últimas décadas, nos permitem mapear o papel que a instrução desempenhava na concepção de alguns dirigentes do Estado. Na medida em que as autoridades, como é o caso do ministro João Alfredo, reclamavam a urgente criação de escolas primárias, a necessária generalização da instrução entre as classes populares, o atendimento à população livre adulta, por meio das aulas noturnas, assim como a instituição da obrigatoriedade do ensino elementar, o que eles pretendiam, na verdade, era atender às necessidades mais essenciais da própria Nação.

Assim sendo, todo esforço dedicado à causa do ensino era justificado pelos benefícios morais e pelas vantagens econômicas que a sociedade e, conseqüentemente, o país, receberiam. Associada à grandeza, à prosperidade e ao progresso nacional, a instrução representava as Luzes da Razão, o caminho do apaziguamento entre os homens e a superação de todos os males que mantinham o país longe da qualidade de Nação Civilizada.

Poderíamos resumir com as seguintes palavras a tarefa atribuída à instrução pública, no entendimento dos dirigentes do Estado, no fim do século XIX:

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a idéia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quiçá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como os que lhe eram estranhos, para além da fria letra do texto constitucional³².

Essa percepção percorreria toda a década de 1870, e ganharia mais intensidade no último quartel do século XIX. A reforma do ensino decretada por Leôncio de Carvalho, em abril de 1879, reforça essa constatação. Chamado a ocupar a pasta dos Negócios do Império, no gabinete presidido por Cansanção de Sinimbu, o jovem bacharel em Direito não descurou de relacionar a educação pública das questões políticas de seu tempo. O novo dirigente considerava a instrução pública fundamental no encaminhamento de um projeto mais amplo de reformulação das instituições imperiais. Nesse caso, a reforma eleitoral se constituiu como uma das principais vertentes apontadas pelo ministro em seu empenho em favor da escolarização da população da cidade³³.

Em sua opinião, o processo eleitoral deveria exigir, para a qualificação dos votantes, os predicados da leitura e da escrita. Para ele, o eleitor analfabeto não era capaz de votar com consciência. Uma concepção eivada de críticas, contra as quais ele respondia com a iniciativa do governo em difundir o ensino primário entre todas as classes, como meio de dotar toda a população do preparo necessário para o exercício de sua cidadania. Nesse caso, podemos concluir que a aquisição das primeiras letras, tal como a capacidade de leitura, se impunha como um dos elementos vitais na preparação do homem para sua vida particular e para o exercício das suas funções públicas e sociais.

Na tentativa de sustentar seus argumentos, Leôncio de Carvalho decretou medidas visando à abertura de cursos noturnos para a população com idade superior a 14 anos. Uma ideia que não foi inaugurada em seu ministério. Tanto o Regulamento de 1854 quanto a reforma de João Alfredo, de 1874, já apontavam os cursos noturnos como um dos caminhos básicos para levar instrução à população adulta livre. Contudo, sua iniciativa veio marcada por uma importante novidade: pelo texto da lei, também os ex-escravos poderiam frequentar as aulas noturnas, fossem elas ministradas em escolas públicas ou particulares.

Além da reforma eleitoral, realizada em 1881, o ministro apontava outras razões para a difusão do ensino primário. Uma delas era a ideia de “progresso”, na qual era estabelecida uma íntima relação entre instrução e desenvolvimento econômico. Para o dirigente, a educação era o caminho que “reformava o presente preparando para o futuro”. Essa compreensão colocava na difusão das letras, e no preparo moral dos alunos, a virtude do crescimento material do país, cujo par indissociável era a liberdade. Na perspectiva desse liberal, ela se constituía como um complemento perfeito para o desenvolvimento da economia do Império. “Sem instrução não haveria ‘um povo verdadeiramente livre’, pois só ela possibilitaria o conhecimento dos direitos e deveres, reprimindo as paixões e a anarquia.”³⁴

O ministro também advogou pela causa da obrigatoriedade do ensino primário. Mantendo-se fiel aos princípios do liberalismo, Leôncio de Carvalho defendia que o Estado, por mais liberal que fosse, tinha o dever de agir para conter a ignorância disseminada na sociedade. Nesse aspecto, sua defesa estava muito próxima de alguns princípios conservadores, o que demonstra que a elaboração de projetos educacionais no Império, assim como a execução de reformas envolvendo a instrução pública, não pode ser limitada às posições partidárias de seus idealizadores. Esse fato nos leva à interpretação de que o processo de institucionalização da escola primária abarcou diferentes, mas nem sempre antagônicas, concepções de “por que educar”.

A década de 1880 também foi um período importante para o campo educacional. A instrução pública foi mantida na pauta das discussões, de



forma que vários ministros continuaram a defender diferentes propostas no tramitar habitual de suas funções políticas. Esses anos representam tempos de profundo recrudescimento das lutas abolicionistas, de conflitos nas ruas da cidade, de atividades mais intensas encaminhadas pelo movimento republicano e das ideias imigrantistas. Na pauta dos debates encontramos questões ligadas, por exemplo, ao analfabetismo, às relações de trabalho, de moradia, de saúde e de higiene.

Um contexto de grande mobilização social e política, no qual novas questões foram trazidas para o rol das discussões que procuravam tratar dos problemas que afetavam a vida da população e a manutenção do Estado como organizador da sociedade. No que diz respeito aos assuntos envolvendo a instrução pública, além dos temas já levantados, como é o caso da obrigatoriedade e da liberdade do ensino, outras demandas se destacaram naquele processo. Uma questão importante que ganhou espaço nos projetos foi a defesa em torno da “reconstrução da Nação” e da “formação da nacionalidade”³⁵.

Como expoente dessa nova maneira de pensar os aspectos nacionais estava o então ministro Manoel de Souza Dantas³⁶, ligado ao Partido Liberal. Souza Dantas foi um dos primeiros a tecer considerações acerca do futuro da Nação, “relacionando a instrução com a formação do povo e do Estado”. Para ele, Nação, povo e Estado eram termos correlatos, e a “Instrução Pública poderia constituir um caminho de construção e afirmação de um suposto ‘caráter nacional’”. Criticando a simples “transplantação” de modelos estrangeiros para a realidade brasileira, o ministro “alertava para o cuidado que se deveria ter na análise das condições naturais do território nacional ao se realizar a importação de idéias d’além mar”³⁷.

Em sua visão, o progresso, a prosperidade nacional e a riqueza do Império estavam intimamente ligadas a uma ação direta do Estado na educação dos cidadãos, o que de certa forma o aproxima de algumas defesas já encaminhadas por seus antecessores. Sob esse prisma, o Estado deveria exercer um papel determinante na criação de escolas primárias, dos jardins de infância, das escolas profissionais industriais e agrícolas, das escolas normais e das universidades. Ao defender a intervenção do governo na formação da população, atuando em todos os níveis de ensino, Souza Dantas afirmava que a direção da educação deveria se constituir um atributo dos poderes públicos, e legava à instrução a tarefa de ordenar e organizar as diferentes classes sociais.

Em sua concepção, o Estado tinha o dever de educar, mas a instrução oferecida não se realizaria de maneira uniforme em todas as classes. Embora defendesse a necessidade de ampliar o ensino entre a população, Souza Dantas não proclamava nenhuma homogeneidade nesse processo. Nas palavras do ministro:



O Estado não tem hoje, não poderia ter nunca, a pretensão de igualar todas as inteligências; mas cumpre-lhe o desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades em um sistema de ensino, acomodadas às exigências da natureza e da sociedade (...).

O ensino (...) deve satisfazer as necessidades gerais da sociedade, que se não pode compor somente de magistrados, mas de tantas classes quantas são as esferas de atividade em que se desenvolvem as vocações e aptidões (...)³⁸.

Como podemos ver nesse trecho, a referência ao papel do Estado na educação pública é bastante nítida. Contudo, sua defesa em favor da disseminação do ensino esbarrava nas divisões “naturais” que essa formação deveria possuir. Seu discurso, ao mesmo tempo que legitima as hierarquias existentes na sociedade, procura naturalizá-las, sustentando a perspectiva de que cada indivíduo deveria ocupar o seu lugar na pirâmide social. Às camadas populares – isto é, os homens livres e pobres – já seriam suficientes a instrução primária e o ensino profissional, que os prepararia para o trabalho e os auxiliaria no desenvolvimento de suas “aptidões”. Afinal, defendia Souza Dantas, a sociedade não poderia ser composta apenas por “magistrados”...

Essa relação que apontava para o dever do Estado em dirigir a educação pública passava por um projeto mais amplo de reconstrução da Nação. Por meio da instrução seria possível a elaboração de uma linguagem comum entre os indivíduos; uma linguagem identificada com a difusão de uma gramática nacional – a língua – e a construção de uma homogeneidade ancorada na imagem de um povo, de um território e de uma cultura comuns. E para que essa nacionalidade fosse constituída, defendia o ministro, era necessário que o Estado desempenhasse seu papel de educador, atingindo as crianças desde os primeiros anos de vida, ou seja, a partir do jardim de infância³⁹.

Essa perspectiva de valorização do caráter organizador do Estado em relação à instrução seria novamente retomada alguns anos mais tarde. Em 1886, Ambrósio Leitão da Cunha – o barão de Mamoré⁴⁰ – ligado ao gabinete conservador, organizaria um plano para o desenvolvimento da instrução pública. O projeto de 1886 apresentou diferenças profundas em relação à reforma de 1879. Com a proposição por ele apresentada, percebemos que sua proposta esteve muito próxima dos elementos mais tradicionais da legislação do ensino.

Enquanto a proposta do liberal Leôncio de Carvalho defendia a plena liberdade de ensino (os pais poderiam selecionar as escolas em que seus filhos seriam matriculados e os professores poderiam selecionar os livros, os métodos e os programas de ensino adotados, ainda que tivessem que obedecer ao currículo geral determinado pela lei), a medida apresentada por Ambrósio Leitão da Cunha limitava a liberdade de ensino e de iniciativa à



abertura de escolas. As autoridades manteriam controle sobre os métodos, os programas, os compêndios, os alunos, os mestres e o próprio funcionamento das instituições.

Por meio da Reforma do barão de Mamoré, crianças com idades entre 7 e 14 anos estavam compelidas a adquirirem os conhecimentos elementares e as luzes promotoras da “civilização”. Seu programa de ensino manteve a mesma estrutura que aquele apresentado por Luiz Pedreira do Couto Ferraz (1854), inclusive na relação estabelecida entre os sentimentos religiosos e a moralidade pública, cuja difusão era compreendida como uma função da escola primária.

Mas nem só de elementos “tradicionais” foi composta sua reforma. A comissão de 1886 também incorporou novos ideais ligados à “modernidade”. Tal é o caso da insistência na necessidade de proporcionar a educação secundária para as mulheres, a quem deveria ser atribuída a responsabilidade de instruir os meninos e as meninas nas escolas. Segundo os reformadores, elas seriam, graças ao seu “caráter” e ao seu “coração”, mais aptas “para a ‘missão verdadeiramente maternal do ensino infantil’”⁴¹.

Com base nas perspectivas aqui brevemente trabalhadas, podemos afirmar que os assuntos envolvendo a instrução pública na Corte estiveram relacionados a diversas problemáticas. Ao elegê-la como um dos mais eficazes mecanismos de organização social, políticos conservadores e liberais produziram discursos, elaboraram projetos, decretaram leis e encarnaram variadas – mas nem sempre antagônicas – expectativas quanto ao futuro. E foi justamente esse “olhar para o futuro” que permeou boa parte dos projetos envolvendo a instrução pública nos primeiros anos republicanos. O *país do futuro*, presente em diversos discursos da época, também seria construído pela ação de seus *futuros cidadãos*.

1.3 Pelo “país do futuro” formai os “futuros cidadãos”!

Discursos, debates, reformas. A última década do século XIX pode ser considerada como um período fundamental na história de construção do Brasil como um país republicano. Ela se tornou, por excelência, uma fase de grandes desafios, em que pesavam as disputas entre diferentes “projetos pela primazia de modelar o novo regime” e as condições materiais que o país abrigava naquele momento para tornar efetivas as pretensões guardadas em cada uma dessas propostas⁴². Era preciso legitimar a jovem República, dar sentido e significado à ruptura estabelecida no campo político, na qual se faziam presentes também os fatores de ordem econômica, religiosa, social e cultural. Para isso, era necessário construir um novo Estado e elaborar o perfil que daria forma à “nova” Nação.



Sem apagar o passado, teve início um delicado processo de seleção daquilo que deveria ser eliminado, bem como dos elementos que poderiam ser absorvidos do regime derrubado. Era preciso conquistar o “novo”. “E o novo para a sociedade que se forma, desde os anos de 1880, é o não tradicional”. Criticava-se a sociedade hierarquizada e organizada com base no trabalho escravo; defendia-se a construção de uma outra ordem. No discurso, projetava-se a ideologia do progresso: a intenção era agregar a ideia de novo à “civilização”, comparando-a com as atitudes europeias, especialmente as francesas⁴³. Do conjunto de temáticas que acabaram sendo incorporadas pela República, e sobre a qual pairava certo “otimismo” na aquisição desses “novos valores”, estava a “educação”.

Sob a forma de um regime representativo, a República proclamada provocou expectativas quanto ao futuro. Instituiu-se uma nova forma de governo, criavam-se novas instituições, derrubavam-se velhos símbolos, enquanto antigos projetos eram ressignificados e velhas questões eram mantidas no centro das discussões. Ao mesmo tempo que a sede do poder federal mantinha, provisoriamente, seu lugar, algumas mudanças na estrutura governamental apontavam para a existência de profundas disputas na definição das regras que regeriam o novo sistema⁴⁴.

Coube à Constituição a função de determinar as diretrizes que regulamentariam a organização política do país. No texto constitucional, debatido e aprovado pelo Congresso Constituinte, entre os anos de 1890 e 1891, foram abolidas as principais instituições monárquicas, como o poder moderador e o Conselho de Estado, foi introduzido o sistema de governo presidencialista, cujo representante deveria ser eleito por voto direto, assim como foi estendido o direito de voto a todos os homens maiores de 21 anos, desde que fossem alfabetizados⁴⁵.

A mesma Carta determinou ainda que cada uma das antigas províncias formasse um Estado, e que o antigo município neutro fosse constituído Distrito Federal, continuando a ser a capital da União. Ela chegou a aprovar a mudança da capital para uma área do planalto central, mas não definiu o prazo para a realização dessa medida. E enquanto a transferência não era concretizada, mantinha-se sobre a antiga Corte do Império, um manto de preciosismo e de apreensão. Se para alguns, aquela cidade era a melhor representação da vida nacional, para outros, a imagem de uma cidade “estrangeira e conturbada” era a síntese mais terrível dos elementos prejudiciais à moral da Nação⁴⁶.

A ordenação do arcabouço político da cidade mais populosa do país, no início da década de 1890, seria motivo de profundas contendas. Uma vez que a Constituição se absteve de apresentar uma definição para a estrutura administrativa da capital, acenando apenas com algumas diretrizes gerais, a tarefa ficou a cargo da Lei Orgânica Municipal, que estabeleceu as atribuições



de cada órgão existente na cidade. Poderes federais e locais, distribuídos em instâncias executivas e legislativas, ocuparam a cena política e transformaram a cidade em um cenário especial – retrato e paisagem de um contexto no qual a agitação política não ecoava como uma “voz” isolada.

No campo educacional, medidas importantes também foram tomadas. Uma das primeiras iniciativas do governo nesse período foi a criação do *Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos*, em abril de 1890, pelo general Manoel Deodoro da Fonseca. Para estar à frente da pasta foi designado o marechal Benjamin Botelho de Magalhães Constant⁴⁷, o qual empreendeu, alguns meses depois, uma ampla reforma no ensino primário e secundário do Distrito Federal, bem como na instrução superior, artística e técnica em todo o território nacional.

Medidas adotadas ainda sob a orientação do Governo Provisório, tanto a criação do Ministério quanto a aprovação do Regulamento proposto por Benjamin Constant são significativas, pois ambas representam, grosso modo, as primeiras medidas republicanas nos assuntos relacionados à instrução pública, as quais nos dão pistas importantes do modelo de ensino que as autoridades no assunto pretendiam adotar. No caso específico do Regulamento, significa uma primeira iniciativa de intervenção do governo no perfil que se queria conferir à educação escolar, sobretudo à instrução primária e secundária da Capital Federal. Alvo de inúmeras críticas, o decreto aprovado em novembro de 1890, e posto em prática a partir do ano seguinte, foi recorrentemente citado nos anos posteriores por aqueles que procuraram discutir a organização do ensino oferecido nas escolas da cidade.

Com a promulgação da nova Constituição, a organização das práticas educativas ganharia seu perfil. Pelo Art. 35 do texto aprovado em 1891 ficou definido que:

[Incumbia] ao Congresso, mas não privativamente:

(...)

2º animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, (...), sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3º criar as instituições de ensino secundário nos Estados;

4º prover a instrução secundária no Distrito Federal⁴⁸.

Tomando por base tais definições, podemos dizer que assim estavam distribuídas as tarefas na promoção e no sustento do ensino no país: a União animaria o desenvolvimento em geral das letras, criaria instituições de ensino superior e secundário nos estados e sustentaria a educação secundária no Distrito Federal. Quanto à instrução pública primária, esta se manteria, na



prática, como uma ocupação dos poderes locais: estados e municípios não poderiam ser “tolhidos” em suas iniciativas de impulsionar o desenvolvimento das primeiras letras⁴⁹.

Ainda que em uma perspectiva geral, ali estavam as regras que deveriam orientar cada instância política nos assuntos relativos à formação da população, tanto nos diferentes estados que compunham a federação (e seus respectivos municípios), quanto na capital do país, onde a presença da União se daria de modo mais atuante. Quanto à Capital Federal, o texto estabeleceu como atributo da União apenas o ensino secundário (e também o superior), deixando em aberto, tal como para os demais municípios, o desenvolvimento do ensino primário. Como consequência, esse acabou por se constituir em uma responsabilidade dos poderes municipais, o que, no caso do Distrito Federal, só se efetivou, de fato, em 1892, com a promulgação da Lei Orgânica Municipal, que entrou em vigor em 20 de setembro.

Após sua publicação, os cuidados em torno da instrução pública primária ficaram sob a tutela das instâncias municipais, nesse caso o Legislativo e o Executivo, responsáveis pela administração da cidade. A mesma lei que instituiu a composição política da capital do país estabeleceu os deveres de cada instituição na vida pública carioca. Nesse caso, prefeitos e intendentes deveriam assumir o compromisso de cuidar dos interesses da cidade e trabalhar para que o ensino público, ao seu cargo, atendesse às necessidades da população⁵⁰.

Quanto ao prefeito, seu empenho em favor das letras incidia, basicamente, na administração do ensino. Pelo texto da lei, sua tarefa consistia na nomeação, na suspensão, na licença e na demissão de funcionários não eletivos do município – o que, em termos de instrução, fica bem representado pelo nome que indicava para ocupar o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública, ou pelos nomes que apontava para a composição do Conselho de Instrução Pública, por exemplo. Competências muito diferentes daquelas desempenhadas pelos intendentes do Conselho Municipal. Representantes do corpo legislativo carioca, seu papel diante das questões do ensino estava firmado no Art. 7, do capítulo III – do Poder Legislativo municipal. A lei estabelecia como uma das atribuições de seus membros:

§17º Estabelecer e regular a instrução primária, profissional e artística; estabelecer, custear e subvencionar qualquer instituto de educação e instrução que as necessidades do município reclamem.

a) O ensino que o município ministrar, ou para o qual contribuir com subvenção ou de qualquer outro modo, será leigo em todos os seus graus;

b) É livre aos particulares abrir e reger escolas de qualquer grau ou natureza, sujeitas à inspeção oficial unicamente no que concerne à moralidade, higiene e estatística⁵¹.



Aos intendentess, portanto, era destinada a tarefa de fundar escolas e prover a regulamentação do ensino, custear suas despesas e incentivar, se fosse preciso, a criação de novos espaços que atendessem às demandas da população. Escolas primárias públicas, particulares e subvencionadas, que cumprissem as regras de moralidade e limpeza, determinadas em lei, e não desrespeitassem os limites estatísticos no atendimento dos alunos⁵². Mantidas integralmente pelo município, ou a partir de seu incentivo, no caso das subvenções, as escolas cariocas – e os diversos elementos a elas ligados – foram muito importantes nas relações estabelecidas entre os membros, tanto dentro da Casa Legislativa, quanto fora, com atores vinculados a outros locais produtores e divulgadores de debate.

A fim de levar a cabo as determinações da lei, durante as sessões legislativas, os membros do Conselho Municipal produziram discursos e geraram projetos, os quais propunham alguma forma de intervenção na estrutura do ensino oferecido aos alunos cariocas. Embora não fosse o único tema a despertar alguma mobilização por parte dos intendentess, a “educação” aparece na pauta das discussões como um poderoso mecanismo de intervenção desses representantes do poder público no cotidiano da cidade, e, portanto, um importante instrumento para acompanharmos as tensões e conflitos envolvendo a instrução pública dentro do cenário político republicano em seus primeiros anos de construção. Apontada como um ícone na marcha ao “progresso”, os discursos relativos ao ensino municipal percorreram toda a década de 1890, e mantiveram as defesas em favor da “escolarização de todas as classes” como uma das principais referências para o desenvolvimento da Nação.

“O país do futuro depende de seus futuros cidadãos”. Sustentados pela “ideologia do progresso”, o entusiasmo era latente nos discursos dos intendentess que se apregoavam como os “primeiros representantes dos interesses do povo”. De maneira enfática tentavam construir para si uma imagem positiva, que refletisse “todo o seu esforço” em adequar o cotidiano da cidade às exigências que os novos tempos traziam. Enquanto “civilizar a população” se mantinha como a palavra de ordem, “instruir o povo” se fazia o investimento necessário.

Apresentadas de maneira articulada pelas autoridades, a aproximação entre as duas expressões tinha como objetivo convencer seus contemporâneos da legitimidade das ações encaminhadas no campo do ensino público e afirmar a difusão da instrução como um dos meios de superação dos males sociais que “ameaçavam” a cidade e, portanto, o país. Com propostas dirigidas particularmente às classes populares, os representantes da Casa Legislativa defenderam o acesso de uma parcela cada vez maior da população ao mundo letrado. Sustentaram-no como um direito de “cada cidadão” e um dever do Estado.



Em sua visão, tanto o crescimento econômico da cidade, que para eles era uma referência para o desenvolvimento de todo o país, quanto uma maior “consciência política” de sua população dependiam dos esforços devotados à causa do ensino. Para tanto, não bastava uma ampliação quantitativa dos estabelecimentos, se essa medida não viesse acompanhada de iniciativas que garantissem a permanência dos alunos nos bancos escolares, recebendo a “formação necessária” ao bom desempenho de suas funções cívicas e sociais. Com essa expectativa, nos debates foram levantadas diferentes questões, que iam desde a obrigatoriedade do ensino até o programa que, em sua visão, melhor contemplaria as necessidades dos alunos.

Esse aspecto ganhou grande expressividade entre os membros. A problemática envolvendo a formação dos alunos foi um dos temas que mais despertou o interesse dos intendentess que, se dizendo dispostos a garantir a execução dos métodos mais modernos e das práticas mais eficientes, recorriam às experiências vividas em outros países, particularmente nos países da Europa, para legitimarem suas defesas acerca do que era necessário ensinar. Com isso, os construtores da jovem República pretendiam, não de forma inovadora, inserir sua marca nos novos tempos: tempos de modernização e de novas escolhas; tempos de apropriação de antigos projetos; tempos de incerteza quanto ao futuro⁵³.

Alternados em propostas gerais e específicas, os projetos de lei referentes à instrução pública na cidade do Rio de Janeiro, produzidos pelos intendentess, individual ou coletivamente, exerceram um papel muito significativo na efervescência social, política e cultural daquele período. Mesclando algumas releituras e inovações, em relação às medidas tomadas nos anos anteriores, alguns representantes do Legislativo municipal elegeram a “educação” como um dos elos que orientariam e organizariam a cidade. Desse modo, se as iniciativas de ampliação do ensino foi um tema intensamente debatido pelos dirigentes do Estado imperial, na República, as propostas que buscaram estender e garantir o ensino elementar para a população, mantiveram seu vigor.

Várias medidas foram tomadas nesse campo pelas autoridades. No entanto, em uma perspectiva geral, sua atuação, durante os primeiros anos republicanos, não representou uma ruptura radical em relação às ações implementadas nas décadas anteriores. Ainda que tenha trazido algumas inovações em suas propostas, percebemos inúmeras permanências nas iniciativas encaminhadas pelos dirigentes do Estado e, especificamente, pelos representantes do município carioca. Nesse conjunto, destacamos, por exemplo, as discussões em torno da própria ampliação na oferta do ensino para a população, seu caráter obrigatório, suas aproximações com os debates envolvendo o sufrágio universal e sua relação com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.



Uma das primeiras medidas tomadas nesse sentido, ainda sob a vigência do Governo Provisório, foi o Regulamento aprovado em novembro de 1890, e sobre o qual já fizemos menção. Essa reforma, que apresentou como princípios norteadores a laicidade, a liberdade e a gratuidade do ensino primário, representou uma importante referência para aqueles que, no futuro, procuraram discutir sobre a feição do ensino na capital do país, como é o caso dos membros do Conselho Municipal. Citado com frequência pelos intendentess, a partir de 1893, uma das grandes críticas feitas ao regulamento era o caráter “científico” de sua organização curricular⁵⁴. Defendendo menos ciências e mais instrução elementar, os intendentess advogavam que a tarefa do ensino público primário era preparar os alunos para o “mercado de trabalho”, meio através do qual eles poderiam garantir sua sobrevivência e a sobrevivência de sua família.

Sua intenção era esculpir um “futuro glorioso” para a cidade, desde que nele ficasse registrada a sua marca. Calçados nessa perspectiva, os intendentess se diziam “ardorosos colaboradores na construção de uma nação moderna”, empenhados em contrapor o “atraso dos anos anteriores” à nova sensação que deveria impulsionar as ações do presente: a “civilização”. Essa seria uma das peças fundamentais na elaboração de seus projetos políticos, que se valiam da instrução para levar a termo um determinado modelo de “povo” e de cidade. Assumindo como ideal o padrão da sociedade burguesa ocidental, o objetivo das autoridades municipais era produzir o “progresso brasileiro” ancorado na prosperidade material da Nação (desenvolvimento econômico, tecnológico e artístico etc.) e na introjeção, por parte de sua população, de determinados hábitos, valores e normas de conduta que os aproximassem das nações europeias mais desenvolvidas naquele momento.

Foi, em parte, nessa expectativa que se enquadraram muitos dos projetos de lei encaminhados nesse período. Pois, instruir um número cada vez maior da população, garantir sua permanência nas salas de aula, qualificar os professores e aprimorar sua formação, criar bibliotecas nas diferentes freguesias, construir novos estabelecimentos de ensino, assim como reformar os edifícios já existentes pareciam estratégias bastante promissoras na formação dos “futuros cidadãos” e na construção do “país do futuro”. Esses investimentos acabavam sendo encarados como “remédios” sociais, por meio dos quais os males e os problemas que atingiam a cidade poderiam ser contidos ou até evitados.

Sob esse ponto de vista, foram bastante recorrentes as defesas do intendente João Baptista Capelli⁵⁵, em favor da grandeza da Nação brasileira, para a qual defendia uma participação singular de sua *Capital* na conquista do desenvolvimento nacional. Mencionando a contribuição da instrução pública – e da cidade – nesse processo, ele descreve:



A instrução do povo (...) é ainda um dos problemas que procuram resolver as nações que almejam a primazia na disputa do progresso e da civilização; é ainda uma incôgnita, cujo valor não foi achado; é o [sic] Canaã, para o qual caminham todos os povos que querem a luz; é o assunto que todos os reformadores colocam na primeira linha dos seus programas (...).

Ora, sendo nós, (...) o coração, e agora digo melhor, o cérebro deste grande organismo, e sendo de nós que deve partir a idéia iniciadora, a idéia mãe, que vai servir de exemplo às populações do interior, que nos toma como centro pensante, julgo que toda a reforma elaborada neste assunto deve ser perfeita como um exemplo, grandiosa como uma religião⁵⁶.

Com base em suas considerações podemos dizer que, para ele, o papel da instrução seria fundamental na conquista da grandeza e da prosperidade brasileira. E, para isso, o lugar ocupado pela cidade do Rio de Janeiro, diante do contexto nacional, não seria menor. Ela deveria estar à frente, mobilizando o povo que marcha na vanguarda em busca do progresso e estimulando as demais regiões do país a adotarem as mesmas medidas. Pois, não bastava a posse de uma vasta imensidão territorial, se seus habitantes não fossem preparados, moral e intelectualmente, para que o país mantivesse uma posição respeitável diante de outros países “civilizados”. Era preciso estabelecer uma unidade entre as diferentes regiões, e a cidade possuía todas as “virtudes” para difundir esse ideal. Por essa razão, todo empenho dedicado na regulamentação do ensino deveria ser “grandioso” e “perfeito”.

Partilhando dessa mesma perspectiva, o intendente Alfredo Barcellos⁵⁷ anunciava defesas muito entusiasmadas ao se referir aos efeitos que a difusão do ensino provocaria na cidade e em seus “cidadãos”. Para ele, todos os esforços voltados para o aprimoramento do ensino público na Capital Federal eram válidos, pois seu objetivo era “fazer deste povo um povo trabalhador, honesto e grande, que não despreza o trabalho”; um trabalho que “leva a felicidade ao lar doméstico” e que constrói “uma geração forte”; que é motivo de orgulho para o país e faz do “menino de hoje” o “grande homem” de amanhã. Segundo o intendente, a educação ministrada nas escolas deveria ser aquela que ensina ao “filho do povo” um jeito honesto “de ganhar a vida [e] de levar alento à família, que muitas vezes jaz na pobreza e em extrema penúria”⁵⁸.

A defesa em favor de uma estreita relação entre educação e trabalho foi uma constante durante as discussões travadas entre os membros do Conselho. Embora divergissem em inúmeras questões, João Baptista Capelli e Alfredo Barcellos se aproximam no sentido de defenderem a causa da instrução e do ensino profissional como necessários na manutenção da ordem e no desenvolvimento econômico do país. Essa foi uma das principais vertentes



apontadas na direção que a “educação” deveria assumir na cidade: ela deveria se constituir como um elo na integração do povo à Nação e ao mercado de trabalho assalariado que vivia um momento crucial, tanto pelo término oficial da utilização da mão de obra escrava, quanto pela intensa chegada de imigrantes ao país, sobretudo de portugueses.

Mas para além das repetidas defesas em torno da estreita relação existente entre “educação” e “mercado de trabalho”, os intendentos também ressaltavam o papel basilar da instrução para a formação de um cidadão mais “consciente politicamente”. Para os membros defensores dessa vertente, era impossível conceber a proposta do sufrágio universal dissociada da difusão obrigatória do ensino. Sem instrução não era possível que os indivíduos conhecessem o sentido da “verdadeira liberdade” e manifestassem suas escolhas políticas com “consciência”. Assim resume o intendente João Baptista Capelli, ao tratar dessa questão:

Como, e principalmente, em um governo democrático, o cidadão pode discernir quais são os seus direitos e quais são os seus deveres, quando nem sequer sabe ler e escrever? Ler e escrever ao menos?

(...) não posso compreender o sufrágio universal sem instrução⁵⁹.

A capacidade de leitura e escrita, na indagação feita por Capelli, aparece vinculada a uma questão política extremamente importante para seus contemporâneos: os processos eleitorais. Na medida em que a República manteve como restrição ao voto, tal como foi determinada pela Reforma Eleitoral de 1881, ao lado de outras restrições, a exclusão dos analfabetos, ela impediu que um grande número de pessoas tivesse acesso a esse instrumento de participação política. Como os níveis de alfabetização eram relativamente baixos na capital, podemos deduzir que o eleitorado potencial na cidade era bem pequeno. Portanto, não é incoerente pensar que esse assunto mobilizasse a atenção dos políticos locais e recebesse diferentes “apreciações” quanto à manutenção dessa imposição.

Ao avaliar a questão, Capelli defendia o início de uma campanha maciça de difusão do ensino, que combateria o analfabetismo e, ao mesmo tempo, ampliaria a participação eleitoral da população. Assim ele descreve:

E, senhores é pelas municipalidades que se deve começar a campanha da difusão do ensino; o combate contra tão perigoso inimigo, é deste recinto que deve-se [sic] começar a mostrar a necessidade que tem o povo de ser instruído (...), e sem instrução o cidadão não pode bem exercer sua função eleitoral, a qual conforme for exercida [pode] produzir o bem ou o mal, qual uma espada de dois gumes, a favor ou contra o progresso de nosso país⁶⁰.



De maneira complementar argumenta o intendente Alfredo Barcellos, quando este aponta a instrução como o melhor caminho existente entre o “povo” e sua “liberdade”. Para ele,

(...) o grande dever da Municipalidade é (...) ir buscar as crianças de 7 e 8 anos de idade, que aí vagam pelas ruas, completamente perdidas, a fim de obrigá-las a freqüentar as aulas primárias (...) é ensinar os [sic] filhos do povo a ler, escrever e contar, ensinando-lhes justamente, ao lado destes princípios rudimentares, os deveres e os direitos do cidadão⁶¹.

Ao que tudo indica, a temática do progresso foi traspassada por diferentes vertentes, e uma delas era a questão do sistema eleitoral. À medida que os intendentes defendiam que “sem instrução o cidadão não poderia exercer bem sua função eleitoral”, que “sem instrução” eles não poderiam compreender quais eram “os deveres e os direitos do cidadão”, eles nos chamam a atenção para um assunto que há tempos esquentava as discussões entre as autoridades públicas. Leôncio de Carvalho é um exemplo bastante pertinente dessa afirmação. Como vimos anteriormente, para esse dirigente a instrução pública era fundamental na viabilização de um projeto mais amplo de mudança nas instituições imperiais, isto é, na reforma do sistema eleitoral. Ainda que não seja nosso objetivo avaliar as disputas em torno dessa questão (da reforma eleitoral), nem no Império nem na República, não podemos desconsiderar os desdobramentos dessa temática e suas relações com a escolarização da população, presentes nos projetos com os quais trabalhamos.

Quanto aos membros do Conselho, essa proposta está muito clara nos argumentos apresentados por Capelli, para quem a “ignorância do povo” e as “altas taxas de analfabetismo” verificadas na cidade dificultavam seu crescimento e impediam que os cidadãos cumprissem – até do ponto de vista legal – seus deveres políticos e sociais. Segundo o intendente, o sufrágio universal passava, inevitavelmente, pela instrução. Esses eram temas interligados, sobre os quais os membros da Casa deveriam debater. Pelo que podemos concluir, sua posição a esse respeito era que a participação política, pela via do voto, deveria estar vinculada ao ensino. Ou seja, a exigência da leitura e da escrita deveria ser mantida, pois era um primeiro instrumento de “conscientização” do povo. O que ele indicava, então, não era a retirada do princípio legal, mas a preparação do “povo” para o exercício dessa função.

Sustentado por esse argumento, defendia que em benefício da difusão do ensino primário para “toda a população” não poderiam os representantes do município empreender poucos esforços. Por meio dela, os membros conseguiriam intervir na formação do caráter dos indivíduos e favorecer o bem-estar coletivo, fazendo com que os alunos passassem a “conhecer a verdadeira liberdade” e fossem preparados para o “trabalho útil, profícuo e



honroso, com o qual eles fossem mais tarde verdadeiros propugnadores da grandeza e da prosperidade da nossa pátria”. De seu “trabalho” e de suas “escolhas” dependia o futuro da Nação⁶².

É a partir desse contexto, então, que podemos compreender a inserção das classes populares nos discursos que advogavam a “formação do povo brasileiro”. Maioria absoluta da população, sua capacitação seria imprescindível para a realização de um projeto maior: o progresso brasileiro. Progresso que estava vinculado tanto aos efeitos políticos que os investimentos na área da instrução resultariam, quanto aos ganhos sociais e financeiros que a ela estavam vinculados; progresso que era associado tanto à participação dos cidadãos nas questões políticas da cidade, quanto ao seu desenvolvimento econômico. Os alunos, ao serem vistos como “futuros cidadãos” e “trabalhadores”, passavam a assumir o papel de colaboradores na “construção da nação” e, para tanto, deveriam receber uma formação intelectual compatível com a “realidade que os cercava”.

Foi, então, pensando no futuro que os intendentos produziram seu presente. Sua intenção era preparar alunos “capazes de concorrer com a mão-de-obra estrangeira”, os quais pudessem contribuir para o “crescimento das indústrias”, para a ampliação do comércio, para a multiplicação das fábricas, “para o sibilar das máquinas” e em “fazer da oficina uma escola nobre como as outras”. Em seu discurso, o ofício aprendido estava associado à prosperidade econômica da cidade – em termos de produção e de ganhos financeiros – e à superação da pobreza, que se mantinha como uma das principais ameaças à sobrevivência das classes trabalhadoras.

Essa segunda finalidade, que se manteve durante toda a década de 1890 como uma das principais preocupações dos dirigentes municipais, era ressaltada nos debates como uma ameaça latente, contra a qual os poderes públicos deveriam empreender ações mais incisivas. Assim, se a “pobreza” aparecia como um problema social, muitas vezes associada à desordem e ao perigo iminente; em seu “diagnóstico”, um dos “remédios” indicados para “curar” a sociedade desse mal era a “educação” oferecida à população, sobretudo àquela que mais próxima estivesse do “contágio inevitável”, isto é, as classes populares.

Sob essa perspectiva, ao governo foi reclamada a tarefa de instruir e educar toda a população, impulsionando o crescimento intelectual e moral dos alunos, de modo que, além de conhecer as primeiras letras, os educandos também aprendessem a controlar seus impulsos, a moldar seu comportamento e a não faltar com seus deveres. Pois, dos efeitos advindos da formação dos alunos, dependia o desenvolvimento da cidade e o progresso da República no Brasil.

A ênfase nos efeitos obtidos com a instrução da população permeou boa parte dos projetos educacionais encaminhados durante o Império, e se



manteve presente nos primeiros anos republicanos, o que pode ser observado nos debates travados na Casa Legislativa. Quanto aos intendentess, seu discurso em favor da escolarização da população manteve como “educação” privilegiada a difusão dos conhecimentos mais elementares, de modo que aos populares foi destinada a instrução primária. Aos “filhos do povo”, como gostavam de definir, bastava a aquisição dos elementos mais rudimentares, os quais, complementados pela aprendizagem de um ofício, garantiriam aos alunos alguma perspectiva de futuro.

Com a República, portanto, a oferta de ensino para a população não perdeu seu caráter excludente e hierárquico, percebido nos anos anteriores. Ao fazer referência ao tipo de educação pretendida para os alunos e ao programa que, em sua opinião, deveria ser privilegiado, o intendente Maia de Lacerda⁶³ defende que as escolas profissionais deveriam estar em “convívio amoroso” com as de primeiras letras, “onde a criança fosse receber o pão do espírito, o *a b c* e as conseqüentes matérias necessárias”⁶⁴. Com essa perspectiva, o intendente demarca uma visível distinção entre os saberes que deveriam ser transmitidos à população e, em particular, às classes trabalhadoras. Mais uma vez, a proposta de instruir todas as classes não significava, necessariamente, uma igualdade de acesso aos diferentes níveis de ensino. Destinavam-se públicos específicos para a aquisição de saberes também específicos.

Assim, podemos afirmar que os discursos em prol da ampliação do ensino entre a população vinham acompanhados de uma profunda diferenciação na execução desse projeto. De um modo geral, pelo que podemos perceber até esse momento, a ênfase dada à necessidade de “educar a infância carioca” não estabelecia nenhuma aproximação entre o programa pensado para as classes populares e aquele destinado aos filhos da “boa sociedade”. Sua proposta tendia a limitar a formação dos populares aos conhecimentos mais elementares, seguidos pela aprendizagem de um ofício, pensados como suficientes para fazê-los chegar ao lugar a eles destinado na “construção da nação”.

Uma das maneiras de levar adiante esse projeto e, ao mesmo tempo, de tornar eficaz o controle sobre seus resultados foram os regulamentos da instrução primária, por meio dos quais se estabeleciam as regras que deveriam organizar as ações praticadas nos diferentes estabelecimentos públicos de ensino da cidade, bem como os programas que seriam adotados em seus cursos. No caso específico do Distrito Federal, durante a década de 1890, localizamos três medidas tomadas nesse sentido: uma, no ano de 1890, levada a cabo ainda sob a regência do Governo Provisório, e outras duas implementadas ao longo da década, uma em 1893 e outra em 1897⁶⁵.

Até 1893, ano em que foi aprovada a primeira lei municipal de ensino, sob os cuidados do Conselho Municipal, que passou a regular o ensino público no Distrito Federal, a instrução primária estava dividida em duas categorias:



as escolas primárias de 1º grau e as escolas primárias de 2º grau⁶⁶. A primeira atendia os alunos entre 7 e 13 anos, enquanto a segunda se ocupava dos alunos com idades entre 13 e 15 anos. O ensino das escolas de 1º grau estava repartido em três cursos: o ensino elementar, para os alunos entre 7 e 9 anos; o ensino médio, para os alunos entre 9 e 11 anos; e o superior, para alunos com idades entre 11 e 13 anos.

As aulas eram ministradas em escolas distintas para cada sexo, e a orientação era que fosse adotado o método intuitivo, de modo que o livro funcionasse apenas como um auxílio para os alunos. Sugerindo a utilização de gravuras, mesas, canetas, pedras, tecidos, cartazes ou visitas à circunvizinhança, durante as aulas, seus defensores acreditavam que ocorreria a passagem progressiva de um conhecimento sensível para uma elaboração mental reflexiva dos conhecimentos. Com isso as aulas favoreceriam o aprendizado e levariam os alunos a aprimorarem seus sentidos e a sua capacidade de observação. Nesse aspecto, o professor tinha um papel fundamental, pois a ele cabia a função de criar as condições para que os alunos pudessem ver, sentir e observar os objetos escolares, ou os demais artifícios utilizados no processo de ensino e aprendizagem⁶⁷.

Considerados os principais responsáveis pela boa formação dos alunos, em particular nas escolas públicas, além de suas “habilidades profissionais”, dos mestres era exigida uma profunda integridade moral. Partindo do entendimento de que sua conduta serviria de exemplo aos menores, a vigilância em torno de seu “bom comportamento” ultrapassava os discursos e se efetivava sob os desígnios da lei, tornando-se um impedimento ao exercício de suas funções, quando do não cumprimento das determinações legais. De modo especial, os cuidados dispensados à formação dos professores, uma preocupação das autoridades públicas que já se manifestava desde o início do século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, expressam, em grande parte, a disciplina e o controle que se quis instituir no processo educativo⁶⁸.

Em relação aos professores públicos, aqueles que faltassem ao cumprimento de seus deveres, infringindo as disposições do regulamento da instrução primária ou do regimento escolar, caberia o recebimento de penalidades, que iam desde a repreensão até a demissão – pena que era aplicada aos professores que acumulavam três suspensões, ou que tivessem incorrido em ofensa à moral e aos bons costumes. Mas, se seu comportamento era um motivo de inquietação para as autoridades responsáveis por sua fiscalização, sua “capacidade intelectual” não deixava de ser uma questão enfatizada nos relatórios dos inspetores da instrução, que a apontavam como uma condição básica para o aprimoramento do ensino.

Defensor dessa concepção, assim declarava o subinspetor-geral das escolas municipais, Luiz Candido Paranhos de Macedo:



Sem professorado bom, não há escola possível, digna deste nome. Por mais bem orientadas que sejam as organizações escolares, tornam-se vãs aspirações e se desvirtuam, desde que aos proprietários das cadeiras escolares faleça competência profissional.

Preciso é que os lugares atualmente vagos nas escolas municipais sejam providos pelos que mais dignos se mostrarem nas provas de concurso (...)⁶⁹.

Nesse relatório, enviado ao Conselho de Intendência, em junho de 1892, Luiz Candido ressalta a importância de se colocar o ensino na capital nas condições desejadas, de modo “que a desorganização e o abatimento deixados pelo regime monárquico, sejam substituídos por uma organização sã e restauradora”. Ao que tudo indica, sua intenção é demarcar um claro distanciamento entre as duas experiências, a monárquica e a republicana, legando a esta última a missão de fazer progredir as letras na cidade. Mas para ele, essa tarefa dependia da “competência profissional” dos professores, que deveriam ser escolhidos entre aqueles que “mais dignos se mostrassem nas provas de concurso”. Só assim, ele afirmava, seria possível elevar o nível do ensino primário na municipalidade ao “patamar” desejado, e afiançá-lo como um serviço que envolvesse “alto índice de patriotismo”.

A discussão em torno da necessidade de se promover concursos para o preenchimento das cadeiras vagas nas escolas públicas cariocas foi motivo de animosidade entre os dirigentes municipais. Este foi um tema que provocou grande divisão entre os responsáveis pela regulamentação do ensino público carioca, no ano seguinte. Nos debates travados entre os intendentes, diferentes vozes, fossem elas contrárias ou favoráveis à medida, ecoaram na tribuna a esse respeito. Embora expressassem perspectivas diferentes sobre a melhor maneira de comprovar as “habilidades profissionais” dos docentes, suas defesas se mantinham consensuais no sentido de manter a figura dos mestres como uma referência indispensável para a qualidade do ensino e de um determinado modelo de nação que se queria construir.

Com a promulgação do Decreto n.º 38, em 9 de maio de 1893, um novo regulamento passou a orientar o ensino público na cidade. Por meio da nova lei, aprovada e sancionada pelo prefeito Dr. Barata Ribeiro, foram realizadas algumas modificações na organização do ensino público primário, ainda que ela não tenha representado uma mudança radical em relação às determinações apresentadas pelo decreto de Benjamin Constant. Em relação ao ensino primário, esse compreenderia, a partir daquele momento, além das escolas de 1º e 2º graus, os jardins de infância, que seriam estabelecimentos de “primeira educação”, onde as crianças de ambos os sexos, entre 4 e 7 anos de idade, receberiam os cuidados ideais para o seu “desenvolvimento físico, moral e intelectual”⁷⁰.



No que diz respeito aos professores, a reforma estabeleceu que, para as cadeiras do magistério primário de 1º grau, eles estavam divididos em catedráticos e adjuntos. Ambos eram escolhidos entre os titulados pela Escola Normal, de maneira que, para o lugar de catedrático, eram preferidos sempre os com melhores notas de aprovação⁷¹. A eles era concedido o direito de residir no edifício da escola, e, no caso de a mesma não possuir acomodações para isso, era-lhes concedido um subsídio mensal para o aluguel da casa (para os professores dos distritos urbanos o valor era de 100\$, enquanto para os professores dos distritos suburbanos o subsídio era de 60\$). Quanto aos professores das escolas primárias de 2º grau, esses seriam nomeados pelo prefeito, mediante proposta do diretor da instrução pública. Para tanto, deveriam ser escolhidos entre os “mais distintos professores”, e possuir pelo menos cinco anos de exercício efetivo nessa função⁷².

Em relação aos gestores de sua administração, pela lei, esta seria competência do prefeito, que, para tanto, contaria com o auxílio de uma Diretoria de Instrução Pública. Ao representante do Executivo municipal competiria a tarefa de escolher o diretor da Instrução, o qual exerceria, por conseguinte, o cargo de presidente do Conselho de Instrução Pública⁷³. Esse Conselho, composto por sete membros, era responsável pela discussão e pela proposição de reformas e de melhoramentos do ensino, por examinar os concursos realizados para o provimento das cadeiras do magistério primário e normal, por organizar os programas do ensino primário, por discutir a adoção de todo o material escolar utilizado nas escolas municipais, assim como por emitir pareceres sobre todas as questões referentes ao ensino, que o governo municipal ou a diretoria de Instrução quisesse consultar.

Responsável pelo estabelecimento dos valores e das regras aos quais o ensino no município estaria submetido, a partir daquele momento, a Lei de 9 de maio de 1893 foi o resultado de longos debates e de importantes disputas estabelecidas entre os membros da Casa Legislativa. Quanto ao projeto que lhe deu origem, sua elaboração ficou a cargo da Comissão de Instrução, e sua apresentação aos demais membros foi realizada pelo intendente Silva Gomes, seu relator⁷⁴. Apresentada em janeiro de 1893, a proposta sofreu algumas emendas, e só foi aprovada em abril, quando finalmente foi remetida ao prefeito para ser sancionada. A partir de sua aprovação, ela se tornou a principal referência em termos de organização e administração do ensino na capital do país.

Não levaria muitos anos para que esse dispositivo legal fosse suplantado. Quatro anos depois de sua promulgação foi aprovada uma lei que estabelecia importantes modificações na estrutura do ensino público da municipalidade. Trata-se da Lei nº. 52, de 9 de abril de 1897, decretada pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida. Gerada em um contexto de grande tensão, em que se faziam presentes as disputas estabelecidas entre os representantes do



Executivo e do Legislativo local, os debates em torno de sua “organização” revelam o quanto as ações envolvendo a instrução pública estiveram articuladas às questões sociais e políticas de seu tempo.

Tal como no regulamento que lhe precedeu, pelas resoluções da nova lei, o ensino público municipal compreendia três níveis: o ensino primário, o ensino normal e o ensino profissional e artístico. Quanto ao ensino primário, este abrangia os jardins de infância e as escolas primárias⁷⁵; no que se refere ao normal, os cursos seriam oferecidos tanto na Escola Normal (como no regulamento anterior), quanto no *Pedagogium* (que havia sido transferido para a alçada da municipalidade); em relação ao ensino profissional e artístico, este passaria a ser dado nos seguintes estabelecimentos: em um instituto comercial, em três institutos profissionais e em um instituto agrônomo.

Outra novidade trazida pela nova lei se refere à questão da obrigatoriedade do ensino e à nomeação dos professores primários. Temáticas profundamente discutidas durante o processo de aprovação da Lei de 9 de maio de 1893, essas questões tiveram desfechos bem diferentes daqueles apresentados na reforma anterior. Em relação ao princípio da obrigatoriedade, a reforma de 1897 não fez qualquer menção ao assunto; definiu apenas que o ensino primário dado no Distrito Federal fosse leigo e gratuito⁷⁶. Quanto aos membros do magistério primário, estes passaram a ser divididos em cinco categorias, com as seguintes designações: professor primário em escolas urbanas; professor primário em escolas suburbanas; professor adjunto efetivo; professor adjunto estagiário; e professor adjunto de 2ª classe. Tanto os professores urbanos quanto os suburbanos deveriam ser nomeados por concurso, cuja inscrição estaria limitada exclusivamente aos diplomados pela Escola Normal. Já os adjuntos efetivos, seriam escolhidos entre os diplomados pela Escola Normal, por merecimento, levando-se em conta o tempo de estágio ou as melhores notas (em casos de estagiários com igual tempo de exercício).

Atendendo a um público com faixa etária entre 7 e 14 anos, as escolas primárias municipais estavam divididas por sexo⁷⁷. Nesses estabelecimentos, o ensino abrangia três cursos (o elementar, o médio e o complementar), ministrados em quatro classes. Nesse nível de ensino os alunos aprendiam a ler, a escrever, a contar e a calcular; conheciam elementos de geografia e história, sobretudo da América e do Brasil; estudavam lições de coisas, desenho, cantos escolares, instrução moral e cívica; faziam ginástica e exercícios militares; desenvolviam trabalhos manuais (os meninos), trabalhos de agulha (as meninas) e obtinham noções de agronomia, especialmente nas escolas suburbanas.

Como se pode ver, apesar das diferenças brevemente apontadas aqui, em seu texto a lei de 1897 não chegou a romper com a “lógica” da primeira lei de ensino aprovada pelos intendentess do Conselho Municipal. De acordo com sua organização, os alunos deveriam ser preparados “física, moral



e intelectualmente” para desempenhar suas funções sociais e civis. Essa perspectiva foi expressa pelo próprio Francisco Werneck, que defendia que o papel da instrução primária era o de propiciar o “desenvolvimento integral e harmônico das faculdades e forças do menino”, como forma de despertar nos alunos seus compromissos com a sociedade, como homem e como cidadão. Uma expectativa que aparece expressa logo no primeiro artigo do regimento escolar das escolas de 1º grau, aprovado em janeiro de 1896: “Art. 1º - A escola primária do 1º grau tem por fim dar aos alunos uma educação conveniente, desenvolvendo-lhe as forças físicas, morais e intelectuais, de modo que se tornem cidadãos sãos e fortes, honestos e instruídos.”⁷⁸

Ou seja, nesse entendimento a escola era mantida na tarefa de desenvolver as faculdades mentais dos alunos, preparando-os para as funções cívicas e sociais que, no futuro, lhe seriam exigidas. Sua missão era incutir nos alunos todas as inclinações morais necessárias a uma convivência harmoniosa entre a população, capaz de levar a cidade, nesse caso o país, a gozar os frutos da “ordem”, do “progresso” e da “civilização”. Essa concepção, presente nos discursos, nos debates, nos relatórios, nos projetos e nas leis, nos aponta para uma das maneiras como a instrução pública foi pensada pelos dirigentes do Estado – mesmo que as iniciativas encaminhadas nesse campo não tenham sido homogêneas, em termos de ideias e práticas.

Pelo que podemos perceber ao longo desta pesquisa, a “construção do Brasil” e “dos brasileiros”, associada à difusão do ensino, faz parte de um longo processo, marcado por tensões e conflitos, os quais não se resumem em um único “projeto de nação”, nem mesmo de “educação”. Até porque, o fato de termos destacado algumas iniciativas voltadas para a cidade do Rio de Janeiro, não significa dizer que a ideia de “nação” encontrada nos discursos dos dirigentes municipais seja sua síntese. Como já foi dito, essa questão envolveu “forças educativas” distintas, em espaços e tempos distintos, de modo que as iniciativas encaminhadas pelos intendentess do Conselho Municipal, no começo da República, foram apenas algumas delas.

Contudo, a opção de privilegiar as ações empreendidas por esses atores nos permitirá analisar o modo como as autoridades municipais, naquele momento, encaminharam seus “projetos educacionais”, e o contexto em que os mesmos foram produzidos. O que os resultados da pesquisa até aqui apresentados nos revelam é que a problemática envolvendo o ensino municipal ocupou um lugar importante diante das demais temáticas tratadas pelos intendentess. Na medida em que nos aproximamos das especificidades de cada legislatura, e do teor de cada projeto de lei apresentado, podemos perceber o “lugar” ocupado pela instrução pública na “política dos intendentess” e as suas apropriações em relação a esse setor do serviço público para a legitimação de seu próprio “lugar” dentro do campo político carioca.



NOTAS

⁴ POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 13.

⁵ Raul Pompeia nasceu em 1863, em Angra dos Reis (Rio de Janeiro). Com a idade de 10 anos, transferiu-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro, onde foi matriculado no Colégio Abílio, instituição dirigida pelo Dr. Abílio César Borges, o barão de Macaúbas. Homem de grande engajamento político, Pompeia participou, ativamente, da campanha abolicionista e da causa republicana. Levando uma vida agitada, permeada por algumas polêmicas e crises depressivas, suicidou-se em 1895, aos 32 anos de idade.

⁶ Abílio César Borges, o barão de Macaúbas (1834-1891), foi pedagogo e médico, nascido no município de Rio de Contas, na Bahia, e é considerado um dos primeiros grandes escritores de livros didáticos brasileiros.

⁷ POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 16.

⁸ Entre as diferentes “formas de educação” estavam as “casas de escola”. Nas últimas décadas do século XIX, boa parte das escolas primárias situadas nas freguesias urbanas funcionava em antigos sobrados, nos quais o pavimento térreo era utilizado para os trabalhos escolares, e o segundo andar ficava reservado para as funções privadas dos professores e de sua família – embora fosse comum o uso diferenciado dos espaços nas casas escolares. No caso das freguesias rurais, a predominância ficava por conta das casas térreas. Por vezes, pequenas e insalubres, muitas dessas escolas sofriam com a carência de material escolar. Faltavam desde carteiras e bancos para o assento dos alunos, até livros, mapas, quadros e compêndios. Pouco arejadas e com má localização, a maioria dessas casas estava bem distante dos “modernos” edifícios escolares, construídos especificamente para o ensino primário – as Escolas Municipais de São José e de São Sebastião, e do prédio mantido pela Associação Commercial da Corte, em São Cristóvão. Para um maior detalhamento acerca das práticas escolares nas “casas de escola” da Corte, cf. SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Nos tempos das casas de escola: práticas e representações sobre o cotidiano e a cultura escolar no Relatório da Comissão de Professores Públicos de 1873. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2005, Niterói. Anais eletrônicos. Niterói: UFF, 2005.

⁹ Ao longo dos anos, no decorrer de sua criação, foram criados internatos não apenas para atender aos membros da “boa sociedade”, mas também para receber abandonados, alienados, religiosos, crianças portadoras de necessidades especiais, professores etc.

¹⁰ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹¹ POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 23.

¹² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 10.

¹³ De acordo com Philippe Ariès, a infância nada mais é do que um estatuto historicamente elaborado, não possuindo nada de natural ou biológico em sua compreensão. Mais do que uma fase biológica dos seres humanos, a concepção de infância tal como a concebemos atualmente, começou a se configurar fundamentalmente a partir do século XVI. Na sociedade medieval não existia uma noção sentimental da infância (o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas ou desprezadas), de modo que desde que a “criança” já fosse capaz de valer-se por si mesma, ela era integrada à comunidade, participando de suas alegrias e penalidades. ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

¹⁴ É importante lembrar que houve enormes diferenças entre os internatos existentes no Brasil durante o século XIX. Além de expressar experiências muito distintas, esses modelos escolares foram motivo de prolongados debates, seja em termos de sua aceitação, seja, da parte de quem os defendia, ou da parte daqueles que viam nesses ambientes elementos de excesso e de corrupção. Para uma maior discussão a esse respeito, consultar: GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁵ Convém ressaltar que a tarefa de “construir a nação” não foi uma tarefa atribuída exclusivamente à escola. “De modo assemelhado a outras nações, este gesto ambicioso, a exigir o esforço proporcional ao tamanho do território e variedade de seu povo, supôs a imposição de um conjunto de monopólios por parte do Estado, como foi (e continua sendo) o monopólio sobre a tributação, justiça, alfândega, moeda e educação escolar”. GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Ibidem*. pp. 11-12.

¹⁶ MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República Consentida*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 11.

¹⁷ MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República Consentida*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 13.

¹⁸ A diferença entre os termos instrução e educação foi, em grande medida, estabelecida pelas reformas francesas, apoiadas nas definições de Condorcet. Segundo ele, a instrução era o conjunto de conhecimentos que o Estado tinha o dever de proporcionar aos cidadãos, e educação se referia aos sentimentos morais e religiosos, cuja transmissão deveria ser uma competência da família. No caso do Império brasileiro, tudo indica que esta distinção não se realizou de fato. No processo de formação e construção do Estado, como demonstra Ilmar Rohloff de Mattos, cuja direção também se valeu do processo de formação da população, foi legado ao governo o desempenho nas funções de educar e instruir a população. Durante os primeiros anos republicanos, levando-se em conta as defesas dos intendentos do Conselho Municipal, com o intuito de intervir no perfil do ensino público primário da Capital Federal, essa separação também não estava estabelecida na prática. Ao governo era atribuída a tarefa de educar e instruir os “futuros cidadãos”. Cf. MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1994.

¹⁹ Devemos ressaltar, porém, que o movimento realizado pelos dirigentes do Estado (no Império e na República) não se restringiu à sede do poder central. No que diz respeito à República, o investimento em uma organização do sistema escolar não foi uma ação exclusiva das autoridades públicas para a Capital Federal. Como demonstra Marta Maria Chagas de Carvalho, tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, por exemplo, investiram na organização de um sistema de ensino modelar. A escola paulista também foi erigida como um signo do progresso que os novos tempos traziam. Cf. CARVALHO, Marta Maria chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 225-251.

²⁰ A Constituição de 1891, no Art. 69 (Das qualidades dos cidadãos brasileiros), considerava cidadãos brasileiros: os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, residindo este a serviço de sua nação; os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecessem domicílio na República; os filhos de pai brasileiro que estivessem em outro país a serviço da República, e nela não viessem se domiciliar; os estrangeiros que, se achando no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declarassem, a contar até seis meses depois de a Constituição entrar em vigor, desejo de manter a nacionalidade de origem; os estrangeiros que possuísem bens imóveis no Brasil e fossem casados com brasileiros ou tivessem filhos brasileiros; e os estrangeiros por outro modo naturalizados.

²¹ No contexto de fortalecimento e legitimação do Estado Imperial brasileiro não faltaram argumentos que apontassem para a necessidade de o país assegurar a *ordem* e difundir a *civilização*. Diretamente relacionada a essa perspectiva estava a instrução pública. Instruir todas as classes significava romper com as trevas do atraso e da barbárie. Como exemplos de discursos dessa ordem, destacamos algumas defesas proferidas por importantes representantes políticos do Império, como é o caso do ministro João Alfredo Correia de Oliveira. Nomeado Ministro do Império, em setembro de 1870, atuou por quatro anos consecutivos. Sua defesa caminhou no sentido de definir a instrução como uma obrigação do Estado, o qual não deveria medir esforços em generalizá-la entre todas as classes (ainda que o ensino ministrado não fosse o mesmo para todas elas). Para ele, a difusão e o aperfeiçoamento das instituições promotoras de ensino garantiriam o desenvolvimento moral, social e econômico do país. Para uma maior discussão a esse respeito ver, entre outros: MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e Instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997; MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1994.

²² Filho de Paulino José do Bomfim, Manoel José Bomfim nasceu em 08 de agosto de 1868, em Aracaju, e faleceu em 22 de abril de 1932, no Rio de Janeiro. Após ter concluído seus estudos primários na cidade onde nasceu, ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador, no ano de 1886. Em 1890, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde terminou o curso com a tese *Das nefrites*. Desempenhou atividades de jornalista e ocupou funções públicas ligadas à educação. Em 1897, participou da Diretoria Geral de Instrução Pública, como membro do Conselho Superior. Em 1901 foi para Paris, onde estudou Psicologia e Pedagogia com Alfred Binet e Georges Dumas, na Sorbonne. Dois anos mais tarde, de volta ao Rio de Janeiro, foi nomeado Diretor da Instrução Pública pelo então prefeito da cidade Pereira Passos. Cf. GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader (org.). *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999, p. 374.

²³ Bomfim, Manoel. *A América Latina: males de origem*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. *Apud* HANSEN, Patrícia. *Brasil, um país novo*. Literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal da infância brasileira na Primeira República. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 28.

²⁴ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 107-108.

²⁵ As intervenções sociais não se limitaram a ações implementadas no campo da instrução pública. A erradicação dos cortiços cariocas também se constituiu em um importante mecanismo de intervenção social, cujo objetivo era conter a “desordem urbana”. A esse respeito ver: CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

²⁶ A autora destaca que, nos cinco primeiros anos dessa década, foram realizadas “reformas no recrutamento para as Forças Armadas, o fim da Guarda Nacional, além do encaminhamento do problema ‘servil’ e das discussões em torno das eleições”. MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997, pp. 34-35.

²⁷ OLIVEIRA, João Alfredo Correia de. Relatório do Ministério do Império, 1871. *Apud Ibidem*. p. 38.

²⁸ Luiz Pedreira do Couto Ferraz, também chamado de barão do Bom Retiro, título que recebeu em 1867, nasceu na Corte, em 1818. Formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1838. Como Ministro do Império (1853-1855), regulamentou o ensino público e particular na Corte, seguindo as diretrizes do “laboratório fluminense”.

²⁹ É importante ressaltar que, embora a província do Rio de Janeiro seja considerada pela historiografia como “laboratório” para as políticas de instrução pública do Estado imperial em construção e, conseqüentemente, modelo para as demais regiões do Império, essa posição tem sido progressivamente redimensionada. Novas pesquisas têm indicado “a existência de iniciativas educacionais, regionais e locais, desde as décadas de 1820 e 1830 – portanto, em momentos anteriores ao processo de conquista e hegemonia conservadora e à centralização/consolidação do Estado imperial a partir do Centro-Sul”. Na província de Minas Gerais, por exemplo, nota-se que os discursos a favor da “criação de cadeiras públicas de instrução elementar, as escolas primárias, foram legitimadores do Estado nacional em construção desde a década de 1820”. GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 36.

³⁰ MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 277.

³¹ É necessário lembrar que a elaboração de projetos educacionais não foi uma ação exclusiva dos grupos ligados à província do Rio de Janeiro ou à Corte do Império. Esse movimento foi presente nas demais províncias, que apresentaram processos próprios de disputa pela implementação de escolas.

³² MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 277.

³³ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

³⁴ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997, p. 72.

³⁵ Como ressalta Alessandra Martinez, afirmar a existência de projetos voltados para a “construção do Estado”, ao mesmo tempo que se buscava a “afirmação de uma nacionalidade”, não significa dizer que os conceitos de Estado e Nação possuísem o mesmo sentido, nem que fossem definições precisas e acabadas. Ambos fazem parte de processos históricos contínuos, os quais nos “remetem sempre (...) às práticas concretas de classes e grupos através das quais desempenham um jogo de influências mútuas”. MARTINEZ, Alessandra Frota. *Ibidem*. p. 90.

³⁶ Manoel Pinto de Souza Dantas, mais conhecido como Conselheiro Dantas, nasceu em 1831, na Bahia, e faleceu em 1894, no Rio de Janeiro. Foi proprietário do Diário da Bahia, órgão do Partido Liberal, do qual era membro. Ocupou importantes cargos durante o Império. Elegeu-se deputado em 1857, exercendo mandatos consecutivos até o fim da década de 1860. Tornou-se senador 10 anos depois. Em 1879, foi nomeado conselheiro do Estado.

³⁷ MARTINEZ, Alessandra F. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997, pp. 91-92.

³⁸ Relatório do Ministério do Império, 1881, p. 18. *Apud* MARTINEZ, Alessandra Frota. *Ibidem*. p. 96.

³⁹ Eric Hobsbawm, ao estudar o advento das nações e dos nacionalismos, demonstrou o modo como esses fenômenos, na perspectiva dos dirigentes do Estado, estiveram ligados à necessidade de controle da população. Tanto as Nações quanto os nacionalismos, segundo a interpretação do autor, foram criações políticas sofisticadas que utilizaram alguns componentes culturais – nesse caso a escola primária obrigatória – como artifício para construir uma determinada ideia de igualdade. A Nação, envolvendo um povo, um território, uma língua e uma cultura comuns seria progressivamente identificada com o próprio Estado. Cf. HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

⁴⁰ Ambrósio Leitão da Cunha, também conhecido como barão de Mamoré, nasceu em Belém, em agosto de 1825, e faleceu em dezembro de 1898. Foi deputado geral, presidente de província e senador do Império do Brasil, de 1870 a 1889.

⁴¹ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997, p. 118.

⁴² MOTTA, Marly. *Rio, cidade-capital*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, p. 18.

⁴³ BARBOSA, Marialva. *Os donos do Rio: imprensa, poder e público*. Rio de Janeiro: Vício de leitura, 2000, p. 21.

⁴⁴ Proclamada a República, o Governo Provisório, ao assumir o poder, tomou duas iniciativas: a primeira consistiu em manter a cidade do Rio de Janeiro como sede do governo até a promulgação da constituinte; a segunda foi a extinção da Câmara Municipal carioca, pelo decreto 50A, considerada uma espécie de resquício do Estado imperial. Esse mesmo instrumento legal criou um Conselho de Intendência, responsável pela administração da cidade até a aprovação do formato da nova capital. Composto por sete membros, essa instituição atuou até a criação do Conselho Municipal, em dezembro de 1892. Para uma maior discussão a esse respeito ver: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: FGV, 2000; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecos da Política: a Capital Federal. 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

⁴⁵ Quanto à definição dos eleitores, ficou estabelecido pelo Art. 70 da Constituição que seriam votantes os cidadãos maiores de 21 anos. Contudo, estariam impedidos desse exercício: os mendigos, os analfabetos, as praças de pré (com exceção dos alunos das escolas militares de ensino superior) e os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer deno-

minação, sujeitas ao voto de obediência, regra ou estatuto que redundasse em renúncia da liberdade individual.

⁴⁶ FREIRE, Américo. *Uma capital para a República*. Poder Federal e forças políticas locais no Rio de Janeiro na virada para o século XX. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

⁴⁷ Oficial do exército, professor de matemática, divulgador da doutrina positivista, titular da pasta da Guerra e, posteriormente, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a figura de Benjamin Constant foi algumas vezes referida pelos intendentos do Conselho Municipal como exemplo de homem público comprometido com a grandeza nacional e defensor do progresso brasileiro. Na escrita de seus admiradores, tratava-se de um exímio representante dos mais gloriosos esforços em auxiliar na promoção de um ensino de qualidade no país, que estivesse em consonância com os ideais mais supremos da Nação. Entre suas intervenções no campo educacional, destacamos a criação do *Pedagogium* (Museu Pedagógico Brasileiro). Inspirado na experiência de alguns países europeus, compreendidos, naquele momento, como os mais avançados em matéria de instrução, esse Museu foi criado com o objetivo de contribuir para o avanço da educação nacional, constituindo-se em um centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carecia a educação nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios da instrução profissional, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

⁴⁸ BRASIL. *Constituição Federal* (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Cidade do Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891.

⁴⁹ Para uma maior discussão a esse respeito ver: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes Brasileiras (1823-1988)*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

⁵⁰ Além da instrução primária, seu pessoal e material, outros serviços que estavam a cargo da União se tornaram, a partir da Lei Orgânica, uma responsabilidade do governo municipal. São eles: a limpeza da cidade e das praias; a assistência à infância, compreendendo o Asilo dos Meninos Desvalidos e a Casa de S. José; a higiene municipal; o Asilo de Mendicidade; o Corpo de Bombeiros; os esgotos da cidade; e a iluminação pública.

⁵¹ CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei n.º 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal.

⁵² De acordo com o Regulamento aprovado em 1890, as escolas primárias de 1º grau só poderiam comportar até 30 alunos. Caso excedessem esse número, seriam convocados alguns professores adjuntos

⁵³ Segundo os dados do censo de 1890, podemos estimar que, nesse período, contava-se na cidade uma população com mais de 520 mil habitantes. Indivíduos vivendo em um cenário híbrido, onde circulavam ex-escravos, homens livres e pobres, nacionais e estrangeiros, os quais conviviam com a falta de saneamento da cidade, e com problemas de moradia, de alimentação e de trabalho. Da mesma forma que os discursos do progresso vinham acompanhados de inovações materiais (melhoramentos portuários, introdução de ferrovias e a expansão de novas tecnologias), efetuadas desde as décadas anteriores, boa parte dessa população convivia com a ameaça das epidemias, com a insalubridade das habitações e com o analfabetismo (que atingia a maior parte dos habitantes da cidade, e era uma realidade compartilhada pelas demais regiões do país). A esse respeito ver, entre outros: BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1992; CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006; ENGEL, Magali G. *Meretrizes e Doutores. Saber médico e prostituição na cidade do Rio de Janeiro (1840-1890)*. São Paulo: Brasiliense, 1989; SEVCENKO, Nicolau. *O Prelúdio Republicano. Astúcias da Ordem e ilusões do Progresso*. In: _____ (org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

⁵⁴ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 41ª sessão ordinária em 31 de janeiro de 1893, p. 265.

⁵⁵ João Baptista Capelli foi membro da Primeira Legislatura, ocupando uma das seis cadeiras gerais que, nesse período, deram forma à composição da casa.

- ⁵⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 6.
- ⁵⁷ Alfredo Augusto Vieira Barcellos foi membro da Primeira Legislatura e representava a freguesia da Lagoa.
- ⁵⁸ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 6.
- ⁵⁹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 9.
- ⁶⁰ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 12ª sessão extraordinária em 22 de fevereiro de 1893, p. 126.
- ⁶¹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 254.
- ⁶² AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 255.
- ⁶³ João Baptista Maia de Lacerda foi um dos seis membros gerais que na Primeira Legislatura ocuparam uma cadeira no Conselho Municipal.
- ⁶⁴ AGCRJ. *Anais do conselho Municipal*. 41ª sessão ordinária em 31 de janeiro de 1893.
- ⁶⁵ O regulamento de 1897 se refere a uma lei promulgada pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida, a partir do Decreto nº. 377, de 23 de março do mesmo ano, em que os intendentes aprovaram a reorganização do ensino primário municipal e todos os assuntos relativos à diretoria de instrução. Um novo regulamento da instrução foi aprovado em 1901. Em razão das dificuldades no acesso às fontes, privilegiaremos em nosso estudo somente aqueles discutidos e aprovados durante a década de 1890.
- ⁶⁶ Nesses graus, o ensino era dado em escolas distintas para cada sexo. No entanto, os meninos de até 8 anos de idade poderiam frequentar as escolas de 1º grau para o sexo feminino. Nessas escolas, o programa de ensino constava de: leitura e escrita, ensino prático de língua portuguesa, contar e calcular, sistema métrico precedido de estudos de geometria prática, elementos de geografia e história, lições de coisa e noções concretas de ciências físicas e história natural, instrução moral e cívica, desenho, elementos de música, ginástica e exercícios militares, trabalhos manuais (para os meninos), trabalhos de agulha (para as meninas) e noções práticas de agronomia. Esse programa era repartido entre os três cursos, sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias. Quanto ao programa das escolas primárias de 2º grau, constava: caligrafia, português, elementos de língua francesa, aritmética, álgebra elementar, geometria, trigonometria, geografia, história, elementos de ciências físicas, história natural, noções de direito pátrio, economia política, desenho, música, ginástica, exercícios militares, trabalhos manuais e trabalhos de agulha. Segundo as instruções do regulamento, diferentemente das escolas de 1º grau, a instrução moral e cívica não correspondia a um curso específico, mas deveria ocupar, constantemente, a atenção dos professores.
- ⁶⁷ Esse método deve sua denominação à grande importância que seus defensores davam à observação, enquanto momento primeiro da aprendizagem humana. “Ancorados nas tradições empiristas do entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos (...) os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.” Cf. FÁRIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 143.
- ⁶⁸ A respeito da criação e do papel das escolas normais, ver o trabalho de: VILLELA, Heloisa de O. O mestre-escola e a professora. In: Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *Op. cit.* pp. 95-134.
- ⁶⁹ AGCRJ. *Inspetoria de Instrução Municipal*. 1º de junho de 1892, p. 48.
- ⁷⁰ O programa definido na lei para os jardins de infância compreendia: jogos infantis, exercícios físicos graduados e acompanhados de canto, exercícios manuais, os primeiros princípios de educação moral, conhecimentos usuais e exercícios de linguagem, os primeiros elementos de desenho, leitura, escrita e cálculo. Assim que o Conselho Municipal resolvesse criar os jardins de infância, seria criado um regulamento especial para este ramo de ensino.

⁷¹ Os professores catedráticos das escolas primárias de 1º grau eram nomeados pelo prefeito. Quando não existissem titulados para o provimento das cadeiras, estes seriam escolhidos mediante concurso. O mesmo se dava com os adjuntos. O lugar, de direito, competia aos diplomados pela Escola Normal, dependendo de concurso todos aqueles que não possuíssem esse diploma.

⁷² Na falta de professores diplomados, ou em caso de se tratar de cadeira cuja disciplina não fazia parte do curso da Escola Normal na época em que os mesmos professores receberam o diploma, o provimento da cadeira se daria por meio de concurso. “Em igualdade de circunstâncias, serão então preferidos os professores de 1º grau, pela ordem de sua antiguidade e merecimento.” Decreto n.º 38, de 9 de maio de 1893.

⁷³ O Conselho de Instrução era composto pelos seguintes membros: o diretor-geral de Instrução, o diretor da Escola Normal, um professor da Escola Normal, dois diretores de escolas profissionais, um diretor da escola de 2º grau e um professor primário de 1º. Segundo a lei, os dois primeiros eram membros natos. Já os cinco últimos dependiam de nomeação do prefeito, sob proposta do diretor-geral da Instrução Pública, servindo por um espaço de dois anos, com possibilidades de recondução.

⁷⁴ O projeto ao qual fazemos referência é o de n.º. 79 – Regula o ensino público municipal.

⁷⁵ Nesse caso já não havia a divisão entre escolas primárias do 1º e do 2º graus, visto que pelo Decreto n.º. 377, de 23 de março de 1897, as escolas primárias de 2º grau foram extintas.

⁷⁶ Nesse caso, ela se difere da Lei de 9 de maio de 1893, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino para as escolas de 1º grau (logo que o Conselho regulamentasse essa disposição da lei).

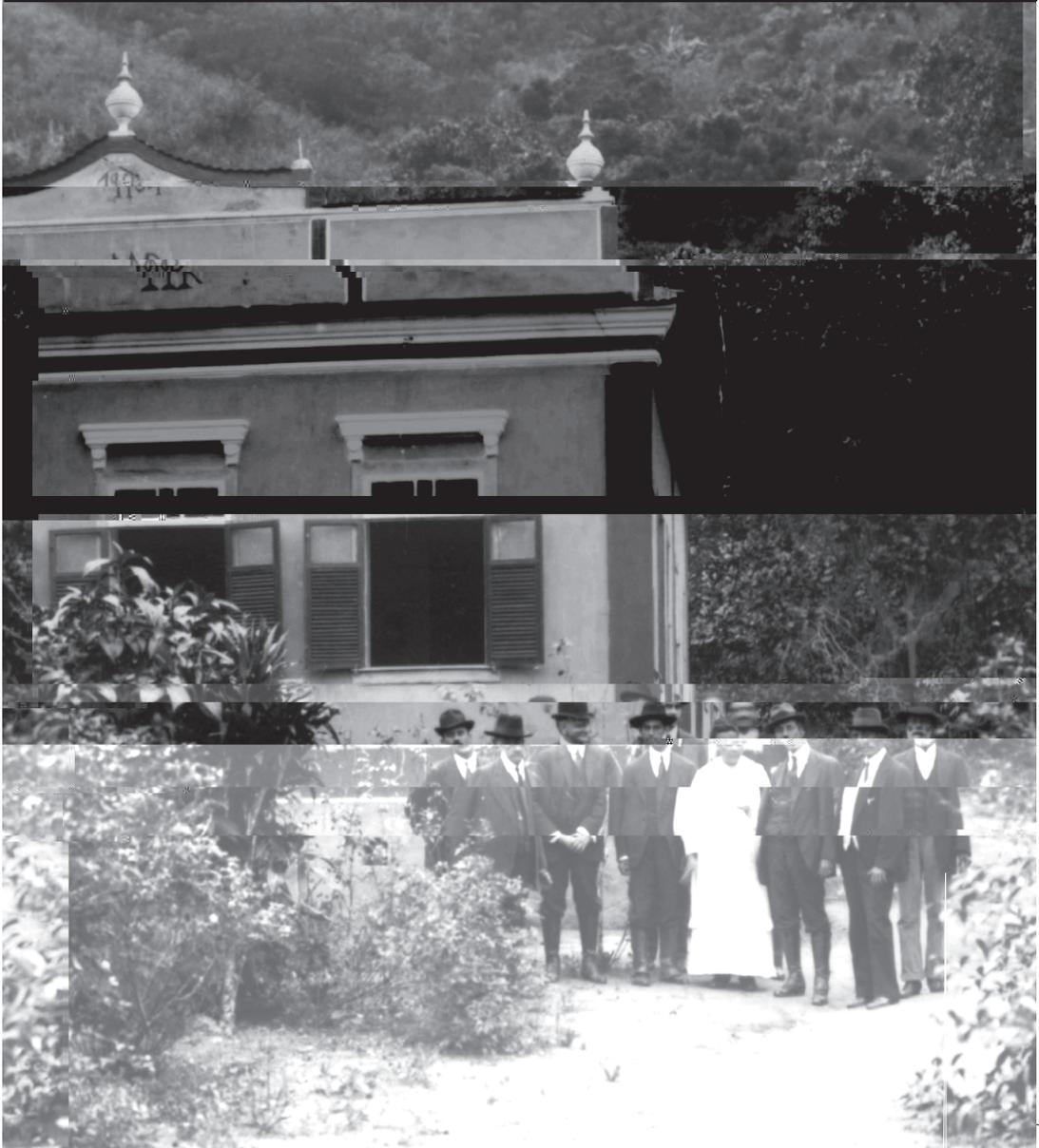
⁷⁷ De acordo com a lei, as escolas primárias de meninas deveriam ser regidas por professoras. Já para os meninos, o ensino poderia ser ministrado, indistintamente, por professores ou professoras. Quanto à convivência dos alunos, mesmo que em um mesmo prédio funcionassem duas escolas de sexo diverso, a lei estabelecia que não fosse permitida a frequência de meninos em escolas de meninas e vice-versa. No que diz respeito à organização das escolas, o mesmo regulamento estabelecia ainda que a diretoria de Instrução poderia reunir em um só edifício várias escolas, ou do mesmo ou de sexos diversos, constituindo-as em grupos escolares, sob a responsabilidade de um mesmo diretor.

⁷⁸ AGCRJ. *Boletim da Intendência Municipal*. 15 de janeiro de 1896, p. 186.



CAPÍTULO 2

Cenários da política carioca: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal







Entregue à vigilância do legislador municipal, é preciso que a escola primária seja, positivamente, de resultados fecundos para a infância.

Joaquim da Silva Gomes

2.1 O campo político carioca no alvorecer republicano

A arquitetura política carioca, nos primeiros anos republicanos, fortemente marcada pela presença de diferentes poderes, fossem eles municipais ou federais, revela o quanto foram amplas e, ao mesmo tempo, complexas as relações que estabeleceram o desenho institucional do centro político do novo Estado brasileiro, que estava por se constituir.

O complexo jogo de forças envolvendo as diferentes instâncias presentes na cidade, percebido na passagem do século XIX para o XX, tem sua gênese na própria indefinição surgida após a Proclamação da República, levada a cabo em novembro de 1889. Ao assumir o poder, o Governo Provisório não promoveu cortes profundos na feição administrativa da cidade, com exceção de duas medidas apenas: a extinção da Ilustríssima Câmara Municipal, pelo Decreto 50A, de 7 de dezembro de 1889, e a manutenção da cidade do Rio de Janeiro como sede do governo até a promulgação da Constituinte. As principais resoluções referentes à capital foram deixadas a cargo do Poder Legislativo federal, a quem competia inventar um novo formato para a capital da República⁷⁹.

Com a extinção da Câmara Municipal, vista como um resquício do regime imperial, passou à cena um novo corpo administrativo, o Conselho de Intendência Municipal, previsto para atuar até a aprovação final do novo modelo que seria imputado à cidade. Composta por sete membros, todos nomeados pelo Governo Provisório, a instituição desempenhava funções executivas, legislativas e judiciárias. Entre suas atribuições constavam: fixar o orçamento, executar obras, cuidar do funcionalismo, ordenar despesas e arrecadar receita, assim como alterar e revogar as posturas municipais.

Embora encontremos, no decreto que a estabeleceu, argumentos que reconheçam a necessidade de ser conferida mais autonomia política ao governo municipal (portanto, aos membros do Conselho de Intendência), na prática, durante todo o período em que atuou, a instituição foi mantida



sob estreita vigilância do Governo Provisório, e sobre ela sempre pairou a iminente possibilidade de intervenção dos poderes federais. Fato é que, passados pouco mais de dois meses de sua criação, o ministro do Interior, José Cesário Alvim, e o chefe do Governo Provisório, o general Manoel Deodoro da Fonseca, assinaram um novo decreto, limitando as tarefas exercidas pelos membros da Casa⁸⁰.

O Conselho de Intendência funcionou até a promulgação da Lei Orgânica do Distrito Federal, responsável por estabelecer o formato da nova estrutura administrativa da cidade do Rio de Janeiro. A partir da Lei nº. 85, de 20 de setembro de 1892, passaram a atuar no interior do campo institucional carioca quatro instâncias de poder: a Presidência da República (Executivo federal), o Senado Federal, a Prefeitura (Executivo municipal) e o Conselho Municipal, que começou a legislar a partir de dezembro do mesmo ano.

Todas elas eram instâncias com legitimidade de ação na vida pública da cidade e com possibilidades legais de interferência nas demais. Sua convivência resultou na emergência de lutas e confrontos, mas também na costura de alianças e aproximações entre os envolvidos, os quais perpassaram toda a década de 1890, chegando até os primeiros anos do século XX como uma importante referência para o estudo das tensões políticas na Capital Federal, durante a Primeira República no Brasil⁸¹.

Em linhas gerais, boa parte desses embates pode ser compreendida à luz de algumas “novidades” trazidas pela Lei. Segundo Marcelo Magalhães, uma peculiaridade que fez toda a diferença na arquitetura política carioca foram as atribuições e as formas de nomeação dos representantes de cada instância atuante na cidade. A emergência de um campo político com funções partilhadas gerou disputas entre os atores envolvidos e uma inegável necessidade de negociação entre os mesmos. Nesse caso, estabelecer alianças e criar redes de sociabilidade significou, em alguns momentos, para muitos políticos cariocas, sua própria existência. Tal é o caso do Executivo municipal, cuja escolha do representante que estaria à frente do cargo caberia ao presidente da República, mas com a devida aprovação do Senado Federal.

De modo geral, assim estavam dispostas as bases legais da organização política da capital republicana: em seu texto, a Lei Orgânica estabeleceu que a administração da municipalidade ficasse dividida entre a Prefeitura e o Conselho Municipal, representado por um corpo de intendentess, eleitos pela população. Mediando sua relação, encontramos o Senado Federal, a quem competia fazer a apreciação dos vetos dados pelo prefeito às medidas tomadas pelos membros da Casa Legislativa. Também havia a figura do Executivo federal a quem, como já mencionamos, era dada a função de escolher o representante que assumiria o posto de prefeito da cidade.

Levando-se em consideração as tensões e os acordos que marcaram o funcionamento político da municipalidade, durante a primeira década republicana, ressaltamos que nossa intenção é analisar o cotidiano político carioca, buscando nos aproximar de alguns de seus agentes e suas possíveis interlocuções. Na tentativa de tornar exequível nossa tarefa, procuramos acompanhar as ações realizadas por um dos componentes que davam forma à estrutura administrativa da cidade. Nossa escolha recaiu sobre o Conselho Municipal, instituição que nos demonstrou ter estabelecido importantes relações com as demais instâncias que atuavam na cidade, sobretudo com a Prefeitura, além de ter apresentado consistentes aproximações com a cidade e seus cidadãos.

Não priorizaremos aqui as discussões que tratam das ingerências do Governo Federal no cerceamento dos poderes locais, como também não nos deteremos nas disputas travadas entre as diferentes bancadas que reivindicavam mais autonomia para os poderes municipais. Essas questões aparecerão, mas como pano de fundo que nos ajuda a compreender as investidas dos intendententes em tentar demarcar seu lugar na administração municipal. Nossa intenção, portanto, é analisar as medidas tomadas pelos representantes da Casa Legislativa carioca, procurando perceber a tessitura dos acordos estabelecidos pelos membros dentro e fora da Casa, e também acompanhar suas realizações ao longo dos anos de 1890, a partir de uma das atribuições que lhes foi conferida pela Lei n.º 85, de 20 de setembro de 1892, e que diz respeito a uma das questões que mais chamaram a atenção das autoridades públicas naquele período: a instrução pública municipal.

2.2 O Conselho, os intendententes e a cidade

Na manhã do dia 3 de dezembro de 1892, assim noticiava a imprensa carioca: “no Paço da Intendência Municipal realiza-se hoje, ao meio dia, a sessão solene de instalação e posse do novo Conselho”. A solenidade fora realizada no salão principal do edifício e contou com um número expressivo de convidados. Presente, e pronunciando eloquente discurso de congratulação aos mais novos “eleitos do povo”, estava o então prefeito do Distrito Federal, Dr. Barata Ribeiro, acompanhado dos demais membros da antiga Intendência. Cumprindo o ritual, tomou posse o novo corpo legislativo da Capital Federal, “levantando vivas ao Município, à República e ao marechal Floriano”⁸².

Além de ato oficial, que a partir do ano seguinte apareceria impresso na primeira ou na segunda página de alguns jornais que circulavam na cidade, podemos considerar, nesse momento solene, o encontro de dois importantes representantes do poder político carioca, cuja atuação não se restringiu a encontros formais em cerimônias públicas. Ao longo de toda a

década de 1890, prefeitos e intendentes mantiveram disputas, produziram debates e firmaram alianças, construindo com isso uma complexa teia em suas relações cotidianas. Sediados no mesmo edifício, Prefeitura e Conselho compartilharam não apenas o mesmo espaço físico, mas também uma participação ativa na administração municipal⁸³.

Uma relação cuja proximidade encontra alguns de seus distanciamentos na própria definição das competências atribuídas a cada instância diante das necessidades da cidade e dos serviços que às mesmas competia controlar. Por meio das resoluções da Lei Orgânica do Distrito Federal, aos intendentes do Conselho Municipal foi designada a maior parte das questões político-administrativas da capital. Uma diferença que foi além do distanciamento quantitativo e rendeu importantes desdobramentos nas relações estabelecidas entre os membros da Casa e seus interlocutores.

Responsáveis pela execução de 37 funções, os deveres que competiam aos membros da Casa Legislativa estão expressos no Art. 15 do capítulo III: do Poder Legislativo Municipal. Entre suas tarefas constavam: organizar anualmente o orçamento do município, decretando as despesas e marcando as taxas necessárias para os serviços municipais; contrair empréstimos; regular o serviço de higiene da cidade; cuidar dos impostos, das obras, da compra de imóveis, do abastecimento e do ensino municipal (io

também apresentavam perfis bastante diferentes no percurso que faziam para chegar ao poder. Enquanto a escolha do prefeito era resultado de uma indicação feita pelo presidente da República, os intendentess deviam passar pelo crivo das eleições, o que, de certa forma, fazia do Conselho um espaço bastante cobiçado, sobretudo para as elites políticas cariocas, a quem, graças a sua impossibilidade de acesso ao Poder Executivo pela via do voto, restavam as disputas pelos cargos legislativos, municipal e federal⁸⁵.

Sua primeira eleição se deu por voto misto, distrital e proporcional. Por essa divisão, cada cidadão carioca votante optou por um candidato nas urnas e, no conjunto, foram eleitos 21 intendentess distritais⁸⁶. Além desses, mais 6 componentes gerais, isto é, os mais votados em todos os distritos, ocuparam uma cadeira na instituição. Por essa definição coube à Primeira Legislatura uma composição de 27 cadeiras⁸⁷; número que não se repetiria nas legislaturas seguintes, em virtude das reformulações feitas pelo Legislativo federal.

Em 1893, o Distrito Federal foi dividido em três distritos eleitorais e em cada um foram eleitos cinco membros. Em 1902, mais uma vez as regras eleitorais sofreram modificações. Pela Lei n.º. 939, de 29 de dezembro, o Conselho Municipal passou a ser composto por 10 membros (e não mais 15), cujos mandatos passaram a ser improrrogáveis. Essa medida, sancionada pelo presidente Rodrigues Alves, além de alterar a composição das cadeiras ocupadas no Legislativo municipal, reorganizou o alistamento e o processo eleitoral, que se restringiu a um distrito apenas.

Todas essas restrições nos sugerem pelo menos duas interpretações, que se completam mutuamente: por um lado, havia um esforço constante para tentar enfraquecer o poder de atuação dos intendentess, cujas atribuições superavam as possibilidades de ação dos prefeitos; por outro, os membros da Casa Legislativa possuíam um papel estratégico na arena política carioca, cuja participação era percebida pelos representantes das demais instâncias atuantes na cidade. Caso contrário, não haveria mobilização por parte de seus interlocutores em tentar intervir no funcionamento da instituição, nem de promover interferências nas suas possibilidades legais de atuação dentro do *território* político carioca⁸⁸.

Observando seu desempenho entre os anos de 1892 e 1902, percebemos que esse entendimento é resultado das relações estabelecidas entre os membros, e seus pares, e a partir dos enfrentamentos que eles tiveram com outros atores políticos da cidade, ou seja, por meio das aproximações e distanciamentos adotados em relação ao prefeito e, em alguns momentos, aos poderes federais. Em uma perspectiva geral, podemos traçar um panorama de sua produção e de algumas questões que marcaram o diálogo entre essas instituições, e perceber alguns elementos fundamentais presentes nessa disputa.

No decorrer desses dez anos foram encaminhados, discutidos e votados pelos membros do Conselho Municipal 1.872 projetos de lei, versando sobre as mais variadas temáticas. No mesmo período, foram apresentadas pelos prefeitos 153 mensagens ordinárias – textos que tratavam basicamente do cotidiano da administração municipal (desapropriação de terrenos, pedidos de crédito etc.) – e diversas mensagens extraordinárias – textos que foram encaminhados pelo prefeito aos intendentes duas vezes ao ano, um em março e outro em setembro. Esses números demonstram que ambos tiveram uma produção intensa, e se valeram de suas atribuições para estabelecer vínculos com os seus representados e “manter comunicação com o seu outro imediato”.

Assim se comportaram os intendentes. Acompanhando de perto o dia a dia da instituição, concordamos com a perspectiva de Marcelo Magalhães que defende ter havido, nesse período, consistentes relações entre o Conselho, a cidade e seus cidadãos. Sendo assim,

(...) apesar das fraudes nas eleições, a instituição era reconhecida, ao menos em parte pelos habitantes da cidade, como um lugar legítimo para se conseguir o que se requer dos poderes municipais, como para recorrer contra decisões tomadas pela Prefeitura e pelo Judiciário. E os intendentes sabiam disso⁸⁹.

Reconhecida como um lugar de diálogo, sua comunicação se realizava por meio dos projetos de lei, dos requerimentos, dos abaixo-assinados, das representações, das petições. Os intendentes elaboravam recursos legais, e as vozes da população lhes faziam ecos. Para a marca de 1.872 projetos de lei apresentados, discutidos e votados no período correspondente a essa pesquisa, foram encaminhadas 2.153 demandas formais ao Conselho, distribuídas entre as legislaturas estudadas⁹⁰.

Quanto aos projetos, sua autoria estava dividida entre individual e coletiva, sendo esta última a que maior adesão recebeu por parte dos intendentes. Essas eram propostas que poderiam ser feitas tanto com base na reunião de alguns membros, quanto pela via das comissões. Em relação a esta última, elas poderiam ser permanentes ou especiais. De acordo com seu Regimento Interno, aprovado pouco tempo depois do estabelecimento do Conselho Municipal, ficou determinado que as comissões fossem eleitas anualmente, no segundo dia da primeira sessão ordinária de cada legislatura. Em número de nove, as comissões permanentes funcionavam tanto nas sessões ordinárias como nas extraordinárias, e eram compostas por três membros cada uma. Já as comissões especiais poderiam ser nomeadas ou eleitas a requerimento de um ou mais intendentes, não possuindo um número predeterminado de componentes.

A predominância desse tipo de encaminhamento, em detrimento das propostas individuais, pode ser um indício das estratégias e acordos políticos que ganharam a preferência dos membros, na tentativa de fortalecer sua

seja em relação às demais instâncias de poder, seja em suas relações com aqueles cujos interesses devia representar. À medida que se afirmava como um espaço legítimo de representação, ao qual recorria um número cada vez mais expressivo de munícipes, passava a interferir nas relações que permeavam o cotidiano carioca. Situação que se evidencia no atendimento aos interesses materiais urbanos (saúde, educação, moradia), e na manutenção de seu papel como mediador, em alguns casos, de relações travadas entre a população e outras instâncias com funções políticas na Capital, como é o caso da Prefeitura e de alguns órgãos que se encontravam sob a jurisdição dos poderes federais.

No entanto, essa atuação apresentou elementos muito singulares. Com base nos projetos de lei e nos requerimentos, percebemos que as disputas e os acordos políticos costurados pelos membros vieram acompanhados de uma grande complexidade, de forma que o investimento nas alianças políticas expressa apenas uma das inúmeras faces de seu cotidiano. Nem sempre os acordos feitos se deram, por exemplo, em função da “localização geográfica”, no sentido da proximidade “física” dos intendentess em relação à parte da população cujos interesses se diziam defensores, ou mesmo daqueles que eram seus correligionários políticos. Ainda que esse tipo de atributo fosse muito presente, e sua leitura mais perceptível no encaminhamento dos processos, ele não era o único fator a influenciar em uma negociação.

Durante o período que analisamos, percebemos que, além da relação “lugar-benefício”, no sentido “físico” do espaço, havia outros elementos que não podem ser desconsiderados em nossa discussão. Um deles é o “lugar-benefício”, a partir de uma apropriação simbólica do termo. O “lugar” aqui se refere, particularmente, à posição política ou social que os envolvidos no processo ocupavam. Tomemos como exemplo alguns requerimentos apresentados pela Irmandade do Santíssimo Sacramento da Candelária aos intendentess. No intervalo que compreende os anos de 1892 e 1902, esta influente organização, que possuía como irmãos alguns comerciantes da cidade, apresentou um total de oito solicitações, sendo a maior parte delas referentes à extração de loterias.

O que mais nos chamou atenção não foi o conteúdo de suas demandas, mas o resultado final dos processos envolvendo a solicitante. Ao fazer uma análise desses pedidos, Marcelo Magalhães constatou que ela obteve sucesso em boa parte dos requerimentos apresentados, sendo que algumas demandas foram transformadas em lei. Já outras irmandades, com irmãos não tão bem aquinhoados, e algumas associações, não obtiveram o mesmo resultado junto à Casa Legislativa, embora não deixassem de insistir nas demandas negadas⁹¹.

Esse fato nos leva a crer que, algumas vezes, a concessão do benefício dependia mais de quem pedia do que propriamente do que era pedido. Sem dúvida, os grupos com maior influência na arena política, na esfera econômica

ou com maior relevância social estavam inclinados a receber certos favores ou benefícios que os deixava em uma posição bem mais confortável que os demais, independentemente da região que habitavam. E é justamente essa tessitura dos acordos que torna a leitura das resoluções tomadas pelos intendentos extremamente complexa.

Portanto, se pretendemos fazer uma análise consistente do cotidiano do Conselho Municipal, e das diferentes variáveis presentes nas ações encaminhadas por seus membros, precisamos levar em conta alguns fatores que não são explicados apenas pela existência de alianças com grupos políticos da cidade, ou pela participação de elementos mais destacados – social e economicamente – na relação das solicitações que chegavam à Casa, e eram atendidas. Um exame mais abrangente de sua atuação e dos possíveis fatores que levavam seus membros a responderem positivamente aos pedidos que lhes chegavam requer uma atenção especial, por exemplo, para a ambiência em que estas questões estavam sendo tratadas.

Uma das formas de considerarmos essas variáveis seria analisando o quadro social encontrado na cidade, nos últimos anos do século XIX. Havia um contingente populacional denso, cujos habitantes, nacionais e estrangeiros, conviviam diariamente com a ameaça das epidemias, com as consequências negativas da insalubridade das moradias e com a presença do analfabetismo, que atingia a maior parte da população e a mantinha afastada dos processos eleitorais⁹². A cidade abrigava um conjunto heterogêneo de ruas estreitas e sinuosas, dificuldades com o transporte, com o abastecimento de água, com a higiene pública, com as habitações, além de problemas graves relativos à não absorção de toda a mão de obra disponível. Essa era a realidade vivida pela maior parte da população e sobre a qual muitas ideias foram divulgadas⁹³.

Todos esses foram temas importantes, que redundaram em medidas oficiais, tomadas por parte das autoridades públicas, fosse como tentativa de conter o “perigo das ameaças sociais” (a mendicância, a vadiagem, a desordem urbana), fosse com o intuito de adequar o perfil social urbano às exigências que a construção de uma nova ordem político-administrativa na cidade faziam aos seus construtores. Boa parte dos projetos de lei encontrados nesse período tocava em algumas dessas demandas, o que demonstra que esses assuntos estavam presentes nos pedidos enviados ao Conselho, e muitos acabavam sendo transformados em ações legais. No entanto, a emissão de respostas aos pedidos se deu independentemente de a solicitação ter sido feita por um determinado grupo de moradores, por representantes de alguma grande entidade carioca ou por um desconhecido morador que solicitava a construção de uma escola em sua freguesia.

Assim, se tanto os sujeitos mais influentes quanto os indivíduos “anônimos” chegaram a receber “respostas positivas” aos seus reclames, isso

nos mostra que as relações estabelecidas entre os intendentess, a cidade e sua população foram atravessadas por interesses diversos, às vezes relacionados entre si, às vezes isolados das demais questões que frequentemente são detectadas como motivadoras dos acordos estabelecidos entre os membros. Para compreender a tramitação de um processo e seu resultado final, ou a própria recorrência de determinado tema e sua “relevância” para os que pediam ou lhe concediam, precisamos ponderar uma série de fatores presentes naquele contexto e tentar compreender como os mesmos eram decisivos ou influenciavam na resolução de certa medida.

Observando seu funcionamento e organização, vimos que, entre os anos de 1892 e 1902, foram apresentados à Casa 1.872 projetos de lei, dos quais quase 23% se referiam a obras públicas. Esse foi o tema que mais absorveu propostas de intervenção dos poderes municipais na execução de tarefas para a população carioca. Se o associarmos à temática do funcionalismo municipal, que concentrou 19,2% dos encaminhamentos, nós alcançaremos mais de 40% do total de projetos de lei apresentados no período e teremos um panorama dos pedidos que com mais frequência ocuparam as discussões e as ações realizadas pelos intendentess⁹⁴.

Quanto ao primeiro grupo, em sua maioria, trata-se de propostas que pretendiam alguma intervenção nas ruas da cidade. Dos 432 projetos apresentados nesse conjunto, aproximadamente 280 se encaixam nessa definição. Logo em seguida estão os projetos que autorizavam desapropriações ou demolições de imóveis privados em benefício da utilidade pública. Os demais se dividem em diferentes formas de intervenção no espaço físico da cidade: construção de pontes, cemitérios, banheiros públicos, túneis, arborização de praças e parques etc.⁹⁵.

O segundo tema se divide basicamente em dois grandes grupos: os que dizem respeito ao decorrer da vida profissional de um funcionário e os que tratam de sua entrada no quadro do funcionalismo. No primeiro caso estão incluídos os projetos relativos à contagem de tempo de serviço, de transferência de repartição, prorrogação ou concessão de licença etc. Quanto ao segundo, estão agrupados os casos de dispensa de concurso, de nomeação, de aproveitamento em certo cargo, dentre outras propostas.

Com base na concentração percentual que tiveram em relação às demais temáticas, vemos que esses foram os dois temas que mais chamaram a atenção dos intendentess. De maneira muito presente, ambos possuíam uma relação direta com a construção e a manutenção das redes “clientelistas” de que falamos a pouco, e que se tornavam possíveis graças à concessão e distribuição de benefícios públicos a determinados grupos da cidade. Fossem aqueles envolvendo benefícios a grupos maiores da população (particularmente no caso das obras públicas), fossem aqueles tratando de casos



absolutamente específicos e individuais (principalmente as ações envolvendo o funcionalismo), tais projetos retratam uma face do cotidiano do Conselho Municipal extremamente importante, pois nos apresentam alguns caminhos de aproximação com seus representados, encontrados pelos membros para se fortalecerem no interior do campo político carioca.

Apesar de mais recorrentes, esses não foram os únicos temas a despertar o interesse dos membros em promover ações legais, voltadas para a população, e conseguir benefícios políticos a partir de sua concessão. Encaminhamentos envolvendo o orçamento, o transporte público, a administração pública, o ensino municipal, o abastecimento da população, a limpeza urbana, a iluminação pública, os impostos, entre outros, engrossam uma lista extensa de medidas levadas a cabo pelos intendentess. Muitas delas resultaram em confrontos diretos com outras instâncias políticas atuantes na cidade, chegando mesmo a serem utilizadas como mecanismo de fortalecimento político ou como uma tentativa de legitimação do espaço ocupado pelo Conselho Municipal no campo político carioca. No esforço de nos aproximarmos um pouco mais desses “recursos”, e de suas especificidades, apresentaremos a partir de agora uma das temáticas por eles privilegiadas que consideramos bastante pertinente para retratar algumas das iniciativas que marcaram o seu cotidiano.

2.3 A Instrução Pública na política dos intendentess

Ao acompanhar as ações realizadas pelos intendentess do Conselho Municipal durante os últimos anos do século XIX percebemos como foram amplas as iniciativas levadas a cabo por seus membros. Discutindo e promovendo medidas que diziam respeito aos interesses da população, sua atuação nos têm revelado a presença de homens fortemente envolvidos com a cidade e com os diferentes espaços divulgadores e produtores de debate, como é o caso da imprensa, sobre a qual trataremos no próximo capítulo⁹⁶.

Uma das maneiras de nos aproximarmos dessa perspectiva é privilegiando as medidas tomadas por esses homens públicos no campo do ensino municipal, que tem se revelado uma temática importante para refletirmos sobre as iniciativas realizadas pelos intendentess em suas múltiplas relações com a população da cidade, e os diferentes caminhos adotados por eles com o intuito de defender seu papel na arena política carioca. As ações voltadas para essa área também são significativas, pois nos permitem perceber a forma como a “educação” foi concebida pelos membros e a “relevância” que a instrução assumiu diante de outros temas tratados no mesmo período.

Boa parte dos projetos de lei referentes à instrução pública na Capital Federal acompanhou a efervescência social, política, cultural e ideológica



que aqueles anos abrigaram. Discussões envolvendo a “importância de educar”, os gastos vistos como (des)necessários na execução desse ofício, a quem competia essa tarefa, bem como os efeitos positivos que esse serviço traria para a cidade são algumas das questões que, com frequência, apareciam como carro-chefe nos debates promovidos pelos membros da instituição, e que ganhavam grande ressonância na cidade.

Considerando que estamos tratando de uma cidade cuja população se aproximava de 520 mil habitantes, dos quais cerca de 40% eram considerados analfabetos, excluindo-se os menores de 6 anos de idade, não nos parece incoerente pensar que a temática do ensino público, sua expansão e organização, aparecesse como um assunto que chamava a atenção das autoridades públicas e redundasse em medidas oficiais, fosse com a intenção de reverter os altos números apresentados pelo censo, fosse pelo desejo de manter ordenada essa mesma população.

Nesse contexto, alguns temas nos parecem bastante fortes: o primeiro, de caráter mais amplo, se refere ao próprio discurso educacional que se articulou no início da República, o qual procurava marcar um corte radical com a experiência imperial, minimizando todo o investimento realizado anteriormente; em segundo lugar, destacamos aquilo que chamamos de “investimento positivo” atribuído à expansão do ensino, por meio do qual se defendia e justificava a difusão da instrução, a partir dos ganhos morais e financeiros que por seu intermédio seriam obtidos; e por fim, o terceiro, que mediava diretamente a relação dos intendentes com outros atores políticos da cidade, que se refere ao “peso” que a instrução representava para os cofres municipais e as diversas disputas existentes em torno de sua administração. Essas questões foram expressas de diferentes maneiras e em vários momentos.

A postura de alguns republicanos em tentar obscurecer as medidas e os investimentos feitos pelas autoridades imperiais, em matéria de instrução pública, deve ser compreendida como uma estratégia política, em que as personagens do novo regime tentam constituir e afirmar sua ainda frágil identidade. Como afirma Angela de Castro Gomes, esse recurso é muito comum quando se tem que “enfrentar as ameaças do passado” e definir os projetos que marcarão o perfil do novo Estado criado⁹⁷. Essa perspectiva é importante, pois nos ajuda a entender o porquê de muitas medidas tomadas durante os primeiros anos republicanos trazerem a marca do “novo”, quando, na verdade, elas constituem uma releitura ou um desdobramento de iniciativas que já tinham sido experimentadas no regime anterior.

O próprio discurso de Ordem e Progresso, associado à instrução, seria um bom exemplo dessa prática. Desde o Império defendia-se que a disseminação do ensino entre a população mais pobre resultaria em amplos benefícios para o país, de modo que ministros e reformadores acreditavam que, se os alunos



como cada uma dessas temáticas foi trabalhada em cada momento, que noções são recorrentes, que elementos a tornam singulares e como ela se associa aos debates da época em que foi divulgada. Esse será o nosso esforço ao tentar analisar os projetos de lei apresentados pelos membros do Conselho Municipal, relativos ao ensino público na urbe carioca, entre os anos de 1892 e 1902.

Considerar os avanços materiais e científicos, as contradições vividas em cada época, o quantitativo populacional, as limitações financeiras, a não absorção de mão de obra, ou seja, o contexto político, econômico e social de cada momento que se pretende examinar é um dos meios que temos para realizar uma análise mais crítica sobre as rupturas e continuidades nos projetos envolvendo a instrução, e tentarmos acompanhar as interferências das autoridades públicas no assunto e o modo como as mesmas apresentam “saídas” para determinados problemas sociais.

Os projetos de lei encaminhados pelos intendentess nesse período, sobre os quais se concentrarão nosso estudo, variaram em forma e em natureza. Como metodologia de análise, optamos por dividi-los em duas categorias: as propostas gerais, que indicavam alterações e reformulações na estrutura do ensino oferecido nas escolas da cidade, e as propostas específicas, que possuíam um caráter mais individualizado e apresentavam uma maior assiduidade em termos de apresentação.

Entre os anos de 1893 e 1902, a temática envolvendo o ensino municipal redundou em inúmeras proposições, alternadas entre esses dois grupos¹⁰⁰. Como representantes do primeiro conjunto, encontramos pelo menos quatro propostas, as quais pretendiam apresentar as bases, os princípios e os valores aos quais o ensino nas escolas da municipalidade estaria submetido¹⁰¹. Integrando o segundo grupo, constatamos um grande volume de apresentações, que versavam sobre diferentes assuntos: eram projetos que tratavam da concessão de licença, de vencimentos, de consertos e reformas nos edifícios escolares, da aquisição de novos prédios, de viagens pedagógicas e também da criação de fundos escolares.

Observando sua recorrência ao longo de toda a década de 1890, portanto em todas as legislaturas privilegiadas nessa pesquisa¹⁰², percebemos que a temática do ensino público sempre esteve presente na pauta das discussões. Em uma perspectiva geral, a análise dos projetos nos leva à conclusão de que a instrução pública ocupou um lugar importante na política dos intendentess, e essa importância foi constantemente reafirmada. Utilizada como instrumento de disputa, ela representou para os membros da Casa um poderoso mecanismo de intervenção no cotidiano carioca, ao mesmo tempo que mediou sua relação com outros atores políticos da cidade. Essa constatação, no entanto, vem acompanhada de algumas ponderações. Para melhor esclarecê-las, convém

que antes façamos uma breve apresentação do perfil dos projetos de lei que nos dispusemos a analisar.

Como vimos anteriormente, as propostas envolvendo o ensino municipal variaram em forma e em natureza, o que significa dizer que sob um mesmo rótulo estão encaminhamentos que obedecem a dinâmicas completamente diferentes. Sem dúvida, projetos voltados para a regulamentação do ensino, que chamamos de projetos gerais, não possuíam a mesma periodicidade que aqueles que tratavam da concessão de licença ou de vencimentos, por exemplo. Dados os objetivos aos quais estavam ligados, a tendência é que fossem apresentados com uma frequência bem menor. Esse dado que, a princípio, parece irrelevante, faz muita diferença, sobretudo se compararmos o ritmo de produção entre as duas formas de projeto.

Entre os anos de 1893 e 1902, encontramos pelo menos quatro propostas que se encaixam nesse primeiro grupo. Eram projetos que defendiam a reorganização do ensino público no Distrito Federal, apresentando para isso a feição que seus propugnadores acreditavam ser mais coerente com a função social atribuída à escola. Cada projeto, em cada momento, tocou em questões caras não apenas para a materialidade do ensino, mas também para uma discussão que se fez maior, e que retratou a própria compreensão que os intendentess tinham dos processos educativos, e o modo como isso interferia em suas relações com outros atores políticos da cidade. Projetos dessa natureza foram apresentados em diferentes períodos ao longo da década, o que demonstra que essa questão não se limitou a uma possível efervescência dos primeiros anos republicanos, ou a uma mobilização efêmera dos membros que compunham a Primeira Legislatura.

Outro ponto que precisa ser considerado é o fato de que os projetos devem ser lidos a partir do contexto e do período em que foram levados à discussão. Tanto a dinâmica política do período é importante, nesse caso as relações que mediavam o funcionamento do Conselho – as interferências externas, por exemplo – quanto a relação que esse assunto tinha com outras temáticas que, diretamente, interferiam no cotidiano da administração municipal.

Essa perspectiva fica mais evidente se considerarmos, por exemplo, os projetos envolvendo as gratificações, as aposentadorias e as subvenções. Essas eram propostas que, abertamente, diziam respeito a um dos problemas que mais chamavam a atenção daqueles que tinham a tarefa de administrar a cidade: o orçamento. É muito provável que essa proximidade interferisse no ritmo dos encaminhamentos, assim como influenciasse em sua tramitação pela Casa. A contenção de despesas foi um tema recorrentemente anunciado pelos intendentess, e algumas vezes utilizado para justificar a rejeição de certos pedidos que pudessem contribuir para o agravamento do desgaste financeiro do município. Além de provocar tensões dentro da Casa, essa temática

favorecia a emergência de confrontos com os prefeitos, que muitas vezes se valiam das resoluções tomadas nessa área para culpabilizar o Legislativo local pelo inchaço nas contas a cargo da municipalidade.

A descrição dessas características nos parece importante, pois nos permite complexificar as relações que atravessaram o cotidiano dos intendentes, particularmente quando fazemos uma avaliação sobre o “lugar” ocupado pela “educação”, em relação às outras temáticas tratadas no mesmo período, e o “perfil” conferido ao ensino público carioca na “política dos intendentes”. Quanto à primeira questão, faremos nossa interpretação seguindo de perto os dados apresentados por Marcelo Magalhães, que distribuiu por temáticas a produção legislativa desse período. Em relação ao segundo aspecto, construiremos nossa análise com base nos discursos proferidos pelos membros da Casa durante a tramitação dos projetos de lei sobre a regulamentação do ensino público primário, mencionados anteriormente.

De acordo com a distribuição percentual feita pelo autor, a temática do ensino municipal representou cerca de 4% do total de projetos encaminhados no período, o que significa pouco mais de setenta propostas voltadas para esse campo. Segundo sua avaliação, as temáticas que mais tempo e atenção ocuparam dos intendentes foram as obras públicas e o funcionalismo municipal. Em um conjunto composto por dezessete temas, o ensino ocuparia a nona posição¹⁰³. Nesse caso, podemos concluir que, embora a temática do ensino municipal tenha sido recorrente, e fosse apontada como importante pelos próprios intendentes, ela não chegou a “conquistar” a sua preferência. Essa impressão, no entanto, vem acompanhada de uma ressalva.

Um aspecto que precisa ser lembrado é o parâmetro utilizado pelo autor. Em sua organização, entre os projetos classificados sob o título de “ensino municipal” não foram incluídas, por exemplo, as produções relativas aos funcionários do município ligados à instrução (licenças e aposentadorias concedidas aos professores, por exemplo); estes foram incorporados em outro grupo: o do “funcionalismo municipal”. Nesse caso, acreditamos que os projetos de lei voltados para o ensino, de acordo com o referencial utilizado nessa pesquisa, superam o quantitativo apresentado pelo autor¹⁰⁴. Em nosso estudo, consideramos “projetos de ensino” todas as propostas relativas à sua regulamentação, às suas “práticas de ofício”, à sua ampliação e, de um modo geral, ao cotidiano de sua administração. Nesse caso, embora não tenhamos nos dedicado a fazer uma análise quantitativa dos projetos, ressaltamos que os números apresentados pelo autor, de acordo com a nossa metodologia de análise, podem sofrer variações.

Mas, ainda que possua oscilações, os números que ele apresenta são muito significativos. Mesmo considerando essas possíveis variações numéricas, é possível mantermos a perspectiva de que a instrução não chegou a superar



outras temáticas consideradas pela historiografia dedicada ao assunto como recorrente em sua produção cotidiana. Ao que tudo indica, a questão das obras públicas foi um ponto vital para os intendentess em sua relação com os grupos políticos da cidade, conferindo-lhes um “lugar” diferenciado em relação às demais. Ainda que a instrução represente um importante instrumento de ação junto à população, ela acabou sendo “secundarizada” pelos membros, em detrimento de outros meios por eles utilizados na construção de alianças políticas. E essa “secundarização” pode ser percebida em dois aspectos distintos. O primeiro diz respeito à diferença quantitativa que acabamos de apresentar; já o segundo está diretamente ligado ao “perfil” do ensino construído pelos intendentess para atender os alunos pobres da cidade.

Pelo que podemos perceber, durante as nossas pesquisas, os projetos de lei envolvendo a regulamentação da instrução pública primária carioca apresentaram algumas variações entre si. Analisados em conjunto, constatamos que os debates que tratavam especificamente dessa questão foram muito mais intensos nos anos imediatamente posteriores à Proclamação da República do que nos anos finais da década de 1890. Embora encaminhamentos nesse sentido tenham sido mapeados em diferentes momentos, o que demonstra que a “educação” se manteve na pauta de discussões, sua repercussão dentro da Casa foi bastante diferenciada¹⁰⁵.

Passadas algumas semanas após ter assumido seu lugar na administração municipal, foi proposto à Casa Legislativa, pela Comissão de Instrução Pública¹⁰⁶, um Projeto de Lei voltado para a regulamentação do ensino público municipal. Apresentado em janeiro de 1893, o projeto foi aprovado em abril, vindo a se tornar, em maio do mesmo ano, a primeira lei de ensino da Capital Federal, em que a responsabilidade pela organização do ensino público já estava sob os auspícios do Conselho Municipal. Nessa primeira experiência, os cuidados envolvendo a instrução pública já demonstram que essa seria uma tônica que causaria grande repercussão na Casa. Esses cuidados seriam apresentados em diferentes perspectivas.

Ao defender os motivos que levaram a Comissão a propor uma reorganização do ensino público na cidade, seu relator, o intendente Silva Gomes, afirmou que um bom legislador não deve se eximir “de atender a formação do caráter do indivíduo e, no que concerne à instrução, ela é uma das bases para isso”¹⁰⁷. Partilhando dessa mesma concepção, outros membros reiteraram o compromisso da Casa em promover os recursos necessários para fazer florescer a prosperidade na cidade e garantir que o país se igualasse às nações mais desenvolvidas. As conquistas morais e os desdobramentos financeiros seriam os apelos mais recorrentes utilizados pelos membros como forma de justificar a necessidade de aprovação desse projeto.



Essa concepção nos aproxima de uma questão fundamental para a compreensão dos projetos relativos à instrução, pois ela nos dá pistas do modo como os intendententes concebiam a “educação” e, conseqüentemente, a maneira como essa percepção influenciou as políticas educacionais praticadas na cidade naquele período. O papel principal ficou a cargo das instituições escolares, que tinham o dever de constituírem espaços voltados para o aprimoramento das faculdades intelectuais dos alunos, preparando-os para os compromissos que a vida em sociedade lhes exigia.

Nesse entendimento estava explícita a relação indissociável que se fazia entre educação e cidadania política. Os discursos defendiam a escola como a instituição mais adequada para oferecer aos alunos a possibilidade legal de participação na vida política da cidade (e do país). A instrução dada em espaços próprios para esse fim se distanciava paulatinamente do ensino oferecido pelas famílias em suas casas, que as autoridades entendiam como práticas pouco eficientes, visto que, em geral, eram “espaços improvisados, nem sempre por professores habilitados”. A ideia era incentivar os pais a enviarem seus filhos à escola, conscientizando-os de que eles sozinhos não eram capazes de lhes garantir um “bom futuro”.

Assim defendia o intendente João Baptista Capelli:

Obrigüemos os pais ignorantes a mandarem seus filhos às escolas, obrigüemo-los a isso porque, se confiarmos em sua simples iniciativa jamais teremos a instrução disseminada como se faz necessário; obrigüemo-los a compreenderem, em vista dos resultados obtidos, com a instituição dessa medida, que a instrução, sob qualquer ponto de vista, é um bem superior a tudo; obrigüemo-los a convencerem-se de que por mais riquezas que possam legar a seus filhos, nunca poderão ser mais úteis do que instruindo-os [sic]: porque para mim, (...) a instrução está acima de todos os tesouros da terra!¹⁰⁸

Essa valorização crescente da escola intensificou a ideia de que, para “bem educar”, era preciso espaços adequados (projetados especialmente para essa finalidade), profissionais capacitados, métodos eficazes, alunos em idade apropriada, enfim, um conjunto de elementos que favorecesse o aprendizado dos educandos e se desdobrasse em ganhos para toda a sociedade. De acordo com as palavras do intendente, os conhecimentos transmitidos nas escolas se transformavam em um bem superior às outras formas de transmissão de valores, de modo que os pais já não podiam oferecer aos seus filhos a “verdadeira riqueza” que eles precisariam no futuro. Era preciso a intervenção dos poderes públicos. Contudo, investir nesse campo acarretava um custo, às vezes alto, para os cofres municipais. Não por acaso, a escassez de recursos foi um dos principais argumentos apresentados pelas autoridades para fazer florescer um “bom ensino” na cidade.

Sem dúvida, a questão financeira foi um tema presente durante toda a década de 1890, aparecendo na fala de intendentess, e também de prefeitos, como um assunto que precisava ser avaliado pelos membros da Casa, visto que ela se tornava um limitador de investimentos mais densos, seja no campo do ensino, ou de outras áreas que precisavam da liberação de recursos. Gastos com reformas nos prédios escolares, aquisição de novos materiais pedagógicos, construção de novas escolas, contratação de novos professores, viagens pedagógicas eram apresentados como verdadeiros desafios pelas autoridades, que se diziam comprometidas em colocar em prática noções mais modernas em matéria de ensino e aprendizagem. Despesas com licenças, gratificações, aposentadorias, jubilações e outros encargos também eram apontados como fatores que só favoreciam a intensificação de um problema crônico para a distribuição das verbas municipais.

O fato é que as despesas com a instrução pública representavam um grande ônus para a municipalidade. De acordo com o relatório apresentado pelo prefeito Henrique Valadares, em setembro de 1894, as despesas com a instrução, relativas ao primeiro semestre desse ano, atingiram a marca de 1.639:651\$024, quando os gastos totais, reunindo todas as despesas a expensas da municipalidade, registraram uma saída de 7.975:465\$251 dos cofres municipais.

Observando esses valores podemos concluir que o ensino municipal causava um impacto nada desprezível na vida financeira do município. Os custos relativos a esse serviço mexiam com o orçamento, e isso não era ocultado pelas autoridades que tinham por dever lidar com esses números. Ao contrário, por diversas vezes o prefeito alertou para as dificuldades financeiras pelas quais a cidade passava, defendendo que gastos “excessivos” com o ensino tenderiam a agravar um problema já crônico. Da mesma forma, diversos intendentess, ao tratar das saídas e pagamentos feitos com recursos municipais, alertavam para a necessidade de redução nos gastos, apontando para a instrução como uma “consumidora em potencial” de boa parte desses valores.

Essa visão era partilhada pela grande maioria dos intendentess que, abertamente, não explicitavam quais os serviços públicos que “mereciam” os “sacrifícios financeiros”. Em suas defesas sugeriam apenas medidas conciliatórias, por meio das quais tentavam articular suas propostas de “investimento” no ensino público, associadas a uma visão salvacionista da “educação” e da “instrução” oferecidas nas escolas, com a redução de gastos. Ao que tudo indica, o intuito era ampliar a oferta de ensino, sem, no entanto, mexer com as finanças municipais. Ao contrair despesas, o que era inevitável, procuravam reduzir o máximo possível seu impacto no orçamento. No prefácio de apresentação do Projeto n.º. 79, dirigido aos membros da Casa, o relator da proposta afirma:

(...) verá o Conselho que a reorganização do Ensino Primário, no Distrito Federal, custará aos cofres da Municipalidade a quantia de 2.674:000\$000.

À primeira vista, parecerá exorbitante essa soma.

Não o é, porém, desde que o Conselho considerar a necessidade de reformar quase todo o material das escolas, e o presente projeto trata de aumentar os vencimentos do professorado, regalia de que há gozado o geral do nosso funcionalismo. São despesas imprescindíveis, tanto mais que os exemplos dos outros países nos devem servir de incentivo¹⁰⁹.

Os valores apresentados pela Comissão de Instrução, de fato, foram considerados “exagerados” e “incoerentes” por grande parte dos membros. Ao analisar os números propostos na “Tabela de Vencimentos”, a Comissão de Orçamento sugeriu algumas modificações. As alterações se dirigiram, principalmente, à Diretoria de Instrução (diminuição da verba destinada ao seu pessoal e material utilizado); aos inspetores escolares (supressão da quantia pedida para auxílio de transporte); à Escola Normal (gratificações e vencimentos de seu pessoal); e à Instrução Primária de 1º e 2º grau (dirigidas ao seu pessoal e material).

No caso específico dos gastos com a instrução primária, a Comissão afirmou ser “de toda a justiça” que fossem “aumentados os vencimentos dos professores de 1º e 2º grau”, já que o custo de vida estava cada vez mais alto e esses professores ganhavam menos do que os da Escola Normal, ainda que “trabalhando mais”. No entanto, desde que fossem elevados a 4:800\$ os vencimentos dos professores de 1º grau, era “justo que não mais” lhes fosse abonada a quantia de 40\$ mensais, referentes ao “asseio das escolas”. Essa seria uma de suas primeiras reduções. Já em relação ao material utilizado nesses estabelecimentos, a referida Comissão pediu a redução de 60:000\$ na verba destinada ao expediente das escolas, 20:000\$ na verba referente à aquisição e reparo da mobília escolar e livros, e 1:000\$ na verba destinada aos cartões de matrícula, aos livros de escrituração, aos mapas etc.

Observando os dados contidos na tabela e as propostas encaminhadas para sua “reavaliação”, podemos dizer que a “promoção” e o “desenvolvimento” do ensino primário carioca foram cercados por algumas ambiguidades. No mesmo discurso em que era tratado como “justiça” o aumento dado aos vencimentos dos professores primários, era considerado “injusto” a manutenção de certas “gratificações”, ainda que, nesse mesmo discurso, se reconhecesse o aumento do custo de vida e a “desigualdade de salário” existente em relação a outras categorias de ensino. Nesse caso, parece evidente que a instrução pública alcançou um “lugar” importante na “política dos intendentess”, mas tal reconhecimento não foi suficiente para evitar “restrições” ao seu desenvolvimento.

Ao propor o orçamento para o ano de 1895, Henrique Valadares previu um gasto de 2.829:200\$000, somente considerando a instrução primária de 1º e 2º graus – portanto, aqui não estavam incluídas as despesas com a Escola Normal, com o Instituto Comercial, o Instituto Profissional, nem com a Diretoria de Instrução Pública¹¹⁰. Assim ele justificava a aplicação do dinheiro:

Tabela 1 – Instrução primária de 1º e 2º graus

Pessoal	Valor
150 professores de 1º grau, a 4:000\$000	600:000\$000
310 adjuntos, a 2:400\$000	744:000\$000
6 diretores de escolas de 2º grau, a 1:200\$000	7:200\$000
30 professores de 2º grau, a 4:000\$000	120:000\$000
15 professores de 2º grau, a 4:000\$000	54:000\$000
Gratificações adicionais	100:000\$000
Idem a professores de cursos noturnos	50:000\$000
Material	
Para construção de escolas e aquisição de terrenos para as mesmas	400:000\$000
Aluguel de casa para escolas e conserto das mesmas	430:000\$000
Auxílio para professores para o pagamento de aluguel de casa	18:000\$000
Subvenção a escolas particulares	100:000\$000
Expediente de escolas	120:000\$000
Mudança de escolas	6:000\$000
Aquisição e reparos de mobília escolar, livros etc.	80:000\$000
Total	2.829:200\$000

Fonte: *Sinopse dos trabalhos apresentados no Conselho Municipal (1892-1894)*.

Analisando os números apresentados, percebemos que os maiores gastos ficavam por conta dos salários dos professores, catedráticos e adjuntos, e dos aluguéis pagos pelos espaços que funcionavam como escolas. Somente essas despesas consumiam mais da metade do total da verba prevista no orçamento para a instrução primária, e acabavam sendo vistas como os dois maiores entraves à saúde financeira da cidade. Mas, apesar de maiores, não eram os únicos. Despesas relativas a gratificações, aposentadorias, reformas nos edifícios escolares e subvenções também representavam um peso considerável para o conjunto das despesas e apareciam nas propostas de reorganização do ensino público primário como alterações indispensáveis para a contenção dos custos “exagerados” no serviço do ensino municipal.

Esse era o pensamento do intendente Duque Estrada¹¹¹ ao propor uma reformulação na Lei de Ensino. De acordo com sua avaliação, “a reforma da Instrução Pública, emanada da Prefeitura, contrária (...) à Lei Orgânica”,

não impediu que “abusos orçamentários” comprometessem as finanças municipais. Ela precisava ser urgentemente modificada, pois os valores gastos com as jubilações significaram um “aumento considerável nas despesas”, incorrendo sua manutenção em “grande prejuízo” aos cofres municipais. A reforma a que o membro faz referência é a Lei nº. 52, de 9 de abril de 1897, assinada pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida, que promoveu uma alteração na Lei nº. 38, de 9 de maio de 1893, e em todos os serviços dependentes da Diretoria de Instrução Pública¹¹².

Para Duque Estrada era necessária uma nova lei, que se constituiria em um “veto do Conselho aos desmandos do prefeito”, e um meio de impedir a recorrência de gastos exorbitantes no campo da instrução. Em sua opinião, as mudanças trazidas pela Lei de 9 de abril não foram capazes de solucionar os “velhos” problemas envolvendo a instrução pública na cidade; ao contrário, ela os havia intensificado. Com o intuito de legitimar sua oposição à reforma, o intendente afirmava que no atual projeto de orçamento para ano de 1898, a verba prevista somente para os “aposentados” era de 140:000\$000, quando no orçamento em vigor se restringia a apenas 60:000\$000. Além disso, na Diretoria de Instrução Pública, no serviço anexo, pedia-se mais 100:800\$000 para o pagamento de um “pessoal adido”; pessoal esse que, segundo ele, “foi posto a margem para dar lugar à entrada de pessoas estranhas ao magistério municipal”¹¹³.

Seu discurso nos indica uma série de questões que permeavam o tratamento da instrução pública pelos poderes Executivo e Legislativo no âmbito do município. Pelo menos duas nos parecem muito interessantes: a primeira delas é a que diz respeito às disputas entre prefeito e intendentes em relação ao orçamento; a segunda se refere a possíveis práticas “clientelistas” expressas nas acusações feitas contra o aumento das aposentadorias e, sobretudo, “à entrada de pessoas estranhas ao magistério municipal”.

Em relação ao orçamento, sabemos que, de acordo com as determinações da Lei Orgânica do Distrito Federal, ao prefeito competia apresentar a proposta de orçamento, mas ao Conselho Municipal cabia sua aprovação. Essa “divisão de poderes” gerava uma profunda tensão entre ambos, que se valiam dos gastos com os serviços públicos oferecidos à população como argumento em suas trocas de acusação. Essa prática foi bastante recorrente em relação ao ensino, já que os pagamentos feitos ao seu pessoal e as despesas com aluguéis, subvenções e materiais pedagógicos consumiam boa parte da verba do município.

Associada às práticas “clientelistas” – denunciadas nas mensagens do prefeito e nas arguições proferidas pelos intendentes na tribuna – a questão financeira aparece como um ponto nevrálgico na relação estabelecida entre as duas instâncias. As acusações feitas ao “clientelismo” existente no ramo da instrução tinham por objetivo “fazer vir a público” as “nomeações arbitrárias”,



a “satisfação de interesses pessoais” e o uso de “cargos públicos municipais” na construção de alianças políticas. Esse foi um dos caminhos escolhidos pelos representantes das duas instituições como forma de tentar enfraquecer o “lugar” ocupado pelo seu “outro imediato” na arena política carioca. “Denúncias” como essas foram bastante comuns entre prefeitos e intendentes, mas não apenas entre eles. Críticas como essas também foram feitas pelos intendentes em relação a medidas tomadas por instâncias legislativas passadas, e mesmo entre os membros do corpo legislativo vigente, que questionavam a conduta de certos correligionários a esse respeito.

Ao tomar parte em uma discussão levantada na Casa sobre a validade dos concursos e a prática “indecente” de nomeações para o exercício do magistério municipal, o intendente Augusto de Vasconcellos¹¹⁴ fez menção a um discurso pronunciado pelo intendente João Baptista Capelli, em sessão anterior, no qual ele afirma:

É força confessar que o ensino municipal tem estado até hoje completamente desorganizado. Não há dúvida também que o patronato ergueu seu trono nesta casa e que a afilhadaagem presidiu a quase todos os seus atos por ocasião das nomeações feitas até hoje na instrução pública¹¹⁵.

A discussão se referia, especificamente, à nomeação de 13 professoras que regiam escolas públicas na cidade, sem, no entanto, terem sido submetidas a concurso. Nomeadas depois de 1884, Augusto de Vasconcellos dizia saber “que estas professoras foram nomeadas com *preterição* da lei que pedia o concurso”. Mas, segundo ele, no período da indicação “a Câmara Municipal era superintendida pelo ministro do Interior, e as nomeações eram feitas pela Câmara e aprovadas pelo Ministro”. Assim como essas, “outras nomeações tinham sido feitas” no mesmo sentido. A questão que se colocava, então, aos intendentes, durante a tramitação do Projeto n.º. 79 – e que provocou a animosidade entre Augusto de Vasconcellos e João Baptista Capelli –, era se deveria ser aprovada a manutenção dessas professoras no exercício de suas funções, ou se elas seriam exoneradas para dar lugar à entrada de um novo corpo docente, aprovado em concurso.

Sem a pretensão de nos aprofundar nessa questão, mas utilizando-a como exemplo, podemos afirmar que a instrução, e, por conseguinte, todos os debates em torno de sua administração e regulamentação, expressam confrontos e expectativas de todas as espécies. Especificamente no caso das acusações de “clientelismo”, de “afilhadagem” e da “satisfação de interesses pessoais”, nos parece que os conflitos existentes acerca desse assunto não se restringiram aos embates travados entre prefeitos e intendentes, mas se fizeram presentes também no interior do Conselho Municipal, sendo expressos pelas insinuações feitas pelos membros da Casa aos seus pares.



Práticas assim podem ser representadas pela crítica de João Baptista Capelli “ao patronato e a afilhadagem erguida na casa”, e também por esta defesa do intendente Alfredo Barcellos ao discorrer sobre as regras que deveriam orientar a organização do ensino público primário carioca:

(...) tratando-se de Instrução Pública, de uma matéria a cujo estudo me hei dedicado, não só porque tenho na minha progênie pessoas que desejo destinar ao professorado público, como também porque sempre entendi que da sua difusão pelas classes populares depende a liberdade de um povo...¹¹⁶

Aqui, o intendente deixa transparecer duas expectativas em relação à regulamentação do ensino na cidade: uma pessoal e outra de caráter geral. A primeira está diretamente ligada às críticas de que falamos anteriormente, ou seja, à perspectiva divulgada no período no qual a instrução – e os diversos cargos públicos a elas relacionados – acabou se transformando em um instrumento de “favoritismo” dentro da política municipal e um mecanismo de “satisfação pessoal”. Já a segunda se refere ao entendimento que o intendente tinha do “sentido de educar as classes populares” e o ensino “ideal” para esse grande grupo da população.

Foi, portanto, em meio à troca de acusações e defesas exaltadas que o aumento nas contas municipais redundou em sucessivos pedidos de reavaliação da lei que organizava o ensino público na cidade. Não por acaso, entre os anos de 1894 e 1902, encontramos quatro¹¹⁷ propostas de reorganização da lei que regia o ensino público no Distrito Federal, sob o argumento de que a primeira lei de ensino, votada e aprovada pela Casa Legislativa em 1893, não teria correspondido ao papel que lhe foi atribuído no processo de sua elaboração; nem mesmo após sua reavaliação, quatro anos mais tarde, pela reforma decretada por Francisco Furquim Werneck de Almeida. Foi sustentando esse discurso que o intendente Duque Estrada, em outubro de 1897, propôs uma mudança no regulamento que determinava as regras e os princípios a que a instrução na capital do país estava submetida:

(...) o conselho sabe que a sua capital preocupação é a redução de despesas, sendo uma dessas reduções a da despesa exagerada que se faz com a Instrução Pública Municipal.(...)

Mas, como pode aparecer a observação de que seria inoportuno decretar essas medidas na atualidade, declara que a Comissão previu o caso no seguinte artigo:

O Prefeito providenciará para que o presente regulamento entre em pleno vigor no início do ano letivo próximo vindouro, exceto no que se refere à economia, cujas disposições começarão a vigorar logo que ele seja promulgado¹¹⁸.

Desejoso de que sua proposta tivesse vigência imediata, o intendente afirmava que, se alguma medida não fosse tomada, as despesas com esse ramo do serviço público se agigantariam ao longo dos anos, podendo vir a se tornar insustentáveis com o decorrer do tempo. Em sua opinião, assim que aprovado, o projeto deveria entrar em vigor, privilegiando-se a seção que tratava das questões financeiras, ou seja, aquelas que afetavam diretamente o cotidiano da administração municipal. Por esse entendimento, as alterações de caráter pedagógico estariam suplantadas pelas imposições financeiras, que passaram a ser apresentadas como determinantes na reformulação da lei.

Em linhas gerais, podemos dizer que houve uma pequena diferença nos argumentos sustentados dentro da Casa em favor da aprovação de uma nova lei para o ensino público municipal. Aparentemente, a ênfase dada pelos membros da Primeira Legislatura aos valores morais e aos benefícios sociais que por meio da instrução seriam “derramados” nos alunos cedeu lugar à materialidade dessas promessas. Por isso a questão mais importante na perspectiva do intendente Duque Estrada, que acabou se repetindo em outras legislaturas, era discutir primordialmente o custo que esses benefícios acabavam representando para os cofres municipais, e não discorrer sobre a validade dos ganhos morais ao se instruir a população da cidade. A discussão não caminhava mais no sentido de se tentar provar o caráter “positivo” da instrução, mas o preço que a municipalidade estava pagando por ele.

Essa modificação, contudo, não chega a representar uma “mudança radical de valores”, já que as discussões envolvendo o Projeto n.º 79, de 1893, também questionavam os gastos “desnecessários” com o ensino e o “peso” que a instrução representava para o orçamento municipal. Também não significa dizer que nos projetos subsequentes ao da Primeira Legislatura os “benefícios sociais” não fossem destacados. A diferença de que falamos está na ênfase dada a esses aspectos. Nos debates travados durante a primeira experiência legislativa, percebemos que o papel social da escola foi muito mais destacado que nas demais; que as defesas em torno do caráter “regenerador” da instrução foram mais utilizadas; que a discussão em torno da obrigatoriedade do ensino, da preparação para o “mercado de trabalho”, assim como a necessidade de se investir na contratação de professores mais habilitados ganharam mais relevo.

Uma explicação possível para esse tema pode ser o fato de os primeiros intendentes terem a pretensão de contrapor suas iniciativas às ações produzidas nos anos anteriores. Afinal, aquela seria a primeira reforma de ensino decretada após a organização institucional da cidade e uma grande oportunidade de os membros inserirem sua marca nos “novos tempos” que estavam sendo construídos. Daí suas defesas recorrentes acerca do papel social desempenhado pela escola e sua retórica em apresentar a difusão do ensino como via indispensável na conquista do “progresso” e da “civilização”.

Na medida em que, nas legislaturas seguintes, os intendentes não se opunham a ideia de a instrução ser vista como um “elemento civilizador”, não precisava apresentar argumentos para validar essa percepção, bastava apenas reafirmá-la.

Outro aspecto importante é o próprio contexto no qual o projeto elaborado pelo intendente Duque Estrada foi gerado. Ele representa uma tentativa de alteração da Lei nº. 52, de 9 de abril de 1897, encaminhado seis meses após sua promulgação pelo prefeito. Pelo que conseguimos apurar, essa proposta foi duramente criticada por boa parte da opinião pública, para quem era “impossível avaliar a inoperância da lei em tão pouco tempo”. Provavelmente, a repercussão negativa do projeto fora da Casa influenciou para que, dentro dela, a recepção dos membros também não fosse calorosa.

Levando em consideração todos esses acontecimentos, parece-nos relevante reafirmar alguns aspectos. Um elemento importante nesse processo é a compreensão de que os debates envolvendo a instrução pública na Capital Federal não se restringiram aos anos imediatamente posteriores à Proclamação da República, não se limitaram à definição dos poderes que seriam responsáveis por sua administração, a partir da promulgação da Lei Orgânica do Distrito Federal, nem possuíram um único viés de discussão. Tomando por base os debates travados entre os membros do Conselho Municipal, percebemos que, durante toda a década de 1890, assim como nos anos de 1900, a temática envolvendo o ensino público foi uma questão recorrente, possuindo desdobramentos variados e ganhando repercussão em vários espaços da cidade.

Entretanto, o fato de percebermos algumas variações nos argumentos que justificavam a necessidade de reorganização da Lei de Ensino, não significa dizer que algumas questões não tenham sido recorrentes em todos os períodos, nem que os benefícios oriundos da instrução deixaram, em algum momento, de ser proclamados. O que pretendemos afirmar é que, embora tenham sido presentes em toda a década de 1890, os debates envolvendo o ensino público carioca apresentaram nuances na forma como foram expostos pelos membros do Conselho Municipal. Se, em 1893, percebemos uma maior ênfase em torno do “caráter positivo da instrução”, seus ganhos morais e sociais, em 1897 e 1899, por exemplo, notamos que o tema principal das discussões era o desgaste financeiro que a mesma estava tributando ao município.

Como forma de nos aproximarmos um pouco mais dessas sutis diferenças, tomemos como ponto de partida a Primeira Legislatura e os questionamentos em torno do projeto de regulamentação do ensino público primário municipal, apresentado nesse período. De todos os projetos gerais levados à Casa, esse foi o que mais discussão levantou. Logo no texto de apresentação, seu relator afirmou que seu objetivo era garantir que a escola primária trouxesse resultados fecundos para a infância, oferecendo-lhe “uma educação

literária regular que habilite a criança, o cidadão de amanhã, a compreensão iniludível e nítida dos seus deveres como dos seus direitos”¹¹⁹.

Na maior parte das vezes em que o projeto foi levado à discussão, os intendentos reiteraram a importância de se perceber o papel desempenhado pela instrução na conquista do progresso brasileiro e na erradicação de alguns males sociais, como a pobreza, que aparecia como uma ameaça latente para as autoridades, que se diziam preocupadas em manter a ordem e a integridade moral dos cariocas. Dado o caráter “civilizador” atribuído à “educação”, defendia-se a difusão do ensino para todas as classes, sobretudo às populares, como forma de investir no crescimento brasileiro. Essa era a face “positiva” da instrução, com a qual os intendentos pretendiam construir uma “bela” cidade e uma “nova” Nação. Uma compreensão, no entanto, que não deixou de apresentar “limitações”.

Ao esbarrar nos custos que essa “positividade” significaria para os cofres municipais, a opção adotada pelos intendentos foi tentar baratear os custos. Como forma de lidar com o problema, algumas medidas foram sugeridas pelos membros da Casa, na expectativa de tornar possível ao município levar adiante suas pretensões, sem comprometer demasiadamente o orçamento. Práticas assim ficam bem representadas por essa fala do intendente João Baptista Capelli, ao se posicionar contrário à proposta de incluir a modalidade dos “jardins de infância” entre as categorias de ensino mantidas pela municipalidade:

Os verdadeiros Kingarden, conforme os imaginou Froebel, não podem ser adotados por ora entre nós, não só porque demandam grandes despesas como também porque exigem de um pessoal especialmente habilitado, sem o que não poderão prestar os serviços a que se propõe essa bela instituição.

(...)

Nos Kingarden a mobília é especial, a casa apropriada e demanda uma imensidade de utensílios que levam a despesas avultadas, se se quiser criar quantos se fazem necessários, em virtude da disseminação de nossa população pobre por todos os pontos da cidade¹²⁰.

De acordo com os seus argumentos, os investimentos nessa área eram “desnecessários”, pois levaria muito tempo até que a criança se desenvolvesse e estivesse pronta para desempenhar atividades que fossem “úteis à família e à sociedade”. Além do mais, a criação desses espaços exigiria a disposição de prédios especiais e de pessoal habilitado, assim como a aquisição de materiais pedagógicos que só aumentariam os gastos do município, sem que houvesse, em contrapartida, um retorno imediato. O ideal, na perspectiva do intendente, era privilegiar a instrução nas escolas primárias de 1º grau, seguida

de um ensino profissional, a fim de garantir aos alunos a aprendizagem de um ofício que mais tarde lhes garantisse condições de disputar uma vaga no problemático quadro de absorção de mão de obra presente na cidade durante esses primeiros anos republicanos.

Mas, apesar da apreensão, o mesmo intendente justificava que todo investimento na área do ensino, desde que “bem organizado”, resultaria em ganhos para a cidade que compensariam os gastos que, porventura, fossem feitos. Esses ganhos estavam associados a um futuro engajamento dos alunos no “mercado de trabalho”, ao combate à criminalidade, à diminuição da mendicância, à redução do analfabetismo. Ou seja, ao mesmo tempo que ele procurava reduzir as despesas no campo da instrução, procurava reforçar seu caráter “positivo”, enaltecendo as conquistas políticas, sociais e econômicas que por meio dela seriam obtidas. Práticas como essa foram recorrentes entre a maioria dos membros, que, apesar de sustentarem um discurso em favor da expansão do ensino, impunham-lhe certas restrições, todas ligadas aos investimentos financeiros.

As “saídas” mais sugeridas para evitar grandes despesas nessa área foram: a não inclusão dos jardins de infância no curso primário, a supressão das escolas primárias de 2º grau, uma reavaliação das gratificações concedidas aos professores, a redução do valor pago pelos aluguéis dos prédios escolares, um maior incentivo à iniciativa particular, a imposição da obrigatoriedade somente para as escolas de ensino elementar e a valorização do ensino profissional. Para a maior parte dos intendentes, esses dois últimos aspectos pareciam ser os componentes básicos que permitiriam aos dirigentes municipais difundir o ensino, incorporar um grande número de analfabetos ao mundo letrado, mas conseguindo baratear os custos desse grande investimento.

É nesse sentido, então, que compreendemos o segundo aspecto relativo à “secundarização” da instrução pública carioca, de que falamos anteriormente. Trata-se do modelo de ensino pensado para atender às classes populares. Ao sugerir todas essas restrições, os membros tentavam, é certo, diminuir os gastos com o ensino, que era o responsável pelo consumo de boa parte da verba municipal. Mas ao mesmo tempo que buscavam baratear os custos, acabavam minimizando o programa a ser oferecido aos alunos pobres da cidade e, com isso, hierarquizavam o ensino de acordo com as origens sociais dos alunos: aos filhos das classes trabalhadoras “bastaria a instrução elementar e a formação profissional”. Embora não representasse a percepção de todos os membros, ideias como essas foram partilhadas pela grande maioria dos intendentes.

A preocupação com as finanças municipais era compartilhada por outro ator importante da cidade, também responsável pela administração carioca. Ao transpor em números os investimentos realizados na área da instrução pública, o prefeito José Cesário de Faria Alvim afirmou que, apesar dos “abusos” e das

“despesas improdutivas” percebidas nesse campo, muito já havia sido feito em benefício do ensino municipal. Sua administração, afirmava ele, foi o período em que mais se gastou com educação na cidade, desde que foram estabelecidas as responsabilidades no exercício do governo municipal, a partir de setembro de 1892. Com as tabelas a seguir, teremos um panorama das despesas com a instrução ao longo de toda a década de 1890 e os “avanços” e “retrocessos” a que se refere o prefeito.

Tabela 2 – Demonstrativo das despesas com a instrução pública no domínio da municipalidade

Área	1893	1894	1896	1898	1899
Diretoria Geral	231:000\$000	218:600\$000	209:200\$000	209:800\$000	290:800\$000
Pessoal Adido	.....	.....	.....	160:800\$000	152:400\$000
Instrução Primária	2.414:200\$000	2.829:200\$000	2.638:200\$000	2.508:760\$000	2.847:000\$000
Escola Normal	171:000\$000	170:000\$000	162:000\$000	258:500\$000	275:640\$000
Instituto Comercial	.....	.....	100:000\$000	144:500\$000	345:393\$333
Pedagogium	Na União	Na União	.....	Suprimido	96:400\$000
Instituto Profissional	.....	766:000\$000	435:000\$000	542:000\$000	540:400\$000
Instituto Profissional para o sexo feminino	.....	.....	.....	.....	.....
Biblioteca	.....	50:400\$000	54:400\$000	53:400\$000	Anexada à Diretoria Geral
Total	2.816:200\$000	4.034:200\$000	3.598:800\$000	3.877:760\$000	4.702:573\$333

Fonte: *Anais do Conselho Municipal, 1899.*

Tabela 3 – Confronto das despesas com a instrução pública em 1893 e em 1899

Área	Legislação de 9 de maio de 1893	Legislação de 3 de novembro de 1898	Diferença para mais
Instrução	2.816:200\$000	4.702:573\$333	1.786:373\$333
Instituto Comercial	100:000\$000	.....	.....
Total	2.916:200\$000	4.702:573\$333	1.786:373\$333

Fonte: *Anais do Conselho Municipal, 1899.*

A partir dos números apresentados, podemos concluir que, em um intervalo de seis anos, os gastos com a instrução pública representaram um aumento para os cofres municipais de mais de 1.700:000\$000. Se considerarmos somente a instrução primária, esses números se aproximam

da casa dos 430:000\$000, estimando-se as despesas com pessoal e material. Nesses valores estão incluídos os vencimentos dos professores, os aluguéis dos prédios escolares, as reformas nos edifícios, as gratificações, as licenças, os reparos feitos na mobília escolar, a compra de materiais pedagógicos etc.

Apesar de ser um indicativo de que o governo municipal incentivava melhorias e investimentos no campo do ensino público, esses números vieram acompanhados de algumas ressalvas que demonstram bem as tensões envolvendo o cotidiano da administração pública e o papel desempenhado pela instrução nesse contexto. De acordo com a avaliação de José Cesário de Faria Alvim, prefeito municipal entre os anos de 1898 e 1900¹²¹, a instrução pública havia se convertido em uma “fonte fecunda para o desenvolvimento de abusos”, tendentes a favorecer toda espécie de inconveniências e interesses individuais no exercício da política local. E esse era um dos motivos que a tornavam uma das principais responsáveis pelos déficits orçamentários do município¹²².

O “inchaço do funcionalismo”, oriundo desse ramo do serviço público, era uma das críticas feitas por Cesário Alvim relativas ao cotidiano do ensino municipal e ao papel dos intendentess diante dessa questão. Nas palavras do prefeito, tratava-se de um aumento descompassado que só redundava em “despesas improdutivas” e “valores negativos”, que em nada engrandeciam “os esforços em fazer da capital republicana” um modelo para as demais regiões do país. Seu desenvolvimento só servia para o incremento da “clientela partidária” e para a “deturpação dos regimes políticos modernos”. Para ele, a legislação relativa à instrução estava marcada pelo favoritismo e, em nada, contribuía para atender aos verdadeiros interesses da municipalidade.

Ainda que sua fala estivesse comprometida com o “lugar de onde ele fala” e com seu interesse de tentar restringir os gastos com o funcionalismo – e, portanto, houvesse certo exagero em relação ao comprometimento da instrução com o esquema clientelístico –, suas acusações, por si só, são um indício de que, ainda que não fosse uma prática recorrente, esse tema mediava boa parte das disputas entre prefeitos e intendentess, que se valiam dos recursos legais para tentar deslegitimar as ações implementadas por seus “concorrentes políticos”.

Encontrar “culpados” para o desequilíbrio financeiro da cidade não foi um atributo exclusivo de Cesário Alvim. Entre os anos de 1892 e 1902, quase todos aqueles que estiveram à frente da Prefeitura do Distrito Federal elegeram a situação financeira da cidade como a questão central das mensagens inaugurais que proferiram diante dos intendentess, no momento da abertura da sessão legislativa. De maneira consensual, todos os prefeitos consideraram ruim a saúde financeira do município, apontando com frequência para a existência de um desequilíbrio no orçamento. Um problema para o qual foram dadas diferentes explicações.

Ao discorrer sobre as causas apontadas por cada prefeito, na tentativa de identificar os responsáveis pelos déficits orçamentários, Marcelo Magalhães defende que não havia um consenso entre os motivos arrolados. Segundo o autor, entre todos os representantes do Executivo municipal, durante os dez primeiros anos em que a Lei Orgânica esteve em vigor, o prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida foi o que com mais ênfase delegou a responsabilidade pela situação à União. Os demais optaram por elencar um conjunto de fatores, de modo que no Legislativo local também foram recorrentes as críticas nesse sentido. Em todos os casos, a Prefeitura aparecia isenta de qualquer responsabilidade ou participação¹²³. Esse tema sempre gerou tensão entre os responsáveis pela administração da cidade.

No caso do prefeito Cesário Alvim, a questão das finanças municipais foi levada à cena a partir de suas objeções ao quadro do funcionalismo público, cujo exagero ele atribuía às antigas legislaturas municipais. Vejamos como ele define o perfil desse ramo do serviço público e a participação dos poderes locais nesse processo:

A concessão exagerada de jubilações e aposentadorias a funcionários válidos, as imunidades de que se pretendeu cercar os empregados municipais, cujas regalias têm sido aumentadas progressivamente ao ponto de se reputarem vitalícios todos os serventuários de uma repartição privilegiada, contra os preceitos da lei fundamental que rege a nação, deram causa à insubordinação a par da impunidade, ao desprestígio dos diretores, à anulação das dependências de hierarquia administrativa, à perda de liberdade de ação do poder executivo municipal, finalmente à introdução nas repartições municipais de funcionários, cujo único serviço consiste em perturbar e sobrecarregar os ônus dos que trabalham, receber vencimentos e muitas vezes gratificações extraordinárias, e contar o tempo para a aposentadoria. Foram estes os resultados da obra exercida por aqueles que pensaram em converter a Municipalidade deste distrito em instituto político, como uma feitoria de partidos pessoais¹²⁴.

Uma das formas de abuso e de gastos improdutos relativos ao funcionalismo mais criticados pelo prefeito foram as chamadas escolas subvencionadas. Para ele, se essas escolas fossem bem organizadas poderiam incentivar a iniciativa particular, sob a inspeção e fiscalização do poder público, ao mesmo tempo que aliviariam o município dos pesados encargos que lhe acarretava a difusão do ensino. Mas, ao contrário, o que se viu, é que elas acabaram por se transformar em um instrumento de “favoritismo e de regalias de todas as espécies”.

Em um claro ataque às resoluções encaminhadas pelo Legislativo municipal, Cesário Alvim afirmava que aos “legisladores de 1898” deveriam ser imputadas as consequências de tamanha incoerência. Em suas palavras:

(...) [além de] proporcionar aos professores subvencionados móveis, fornecimentos escolares e o vencimento de 400\$000 mensais, abriu-lhes a porta de entrada para o quadro dos funcionários públicos, concedendo-lhes ainda mais a vantagem de contarem, como [tempo] de serviço público, para todos os efeitos, uma boa parte do tempo decorrido durante a subvenção! Tais regalias, iniciadas como privilégio de normalistas, foram depois generalizadas, para aproveitarem a professores subvencionados que haviam recebido tal favor com a dispensa de quaisquer prova de habilitação e de aptidão para o ensino¹²⁵.

De acordo com o seu ponto de vista, o resultado imediato desse mal foi o inchaço do funcionalismo, em detrimento da instrução. As escolas subvencionadas, ao invés de servirem de incentivo à iniciativa particular e aliviarem os encargos da municipalidade, se transformaram em instrumentos de interesses individuais, calcadas na lógica do favor, do patronato e do clientelismo político. Para ele, sua realidade estava muito distante do verdadeiro papel que deveriam desempenhar, isto é, de atenderem às necessidades do município, reduzindo os custos ao seu cargo em benefício da instrução.

Essa não foi a primeira vez que o assunto envolvendo as escolas subvencionadas apareceu nas mensagens de um prefeito. Na mensagem dirigida aos intendentes, no dia 4 de março de 1897, Francisco Furquim Werneck de Almeida, que substituiu Henrique Valadares no cargo de prefeito do Distrito Federal, também emitiu algumas considerações a esse respeito. Para ele, o maior problema referente às escolas subvencionadas estava no preenchimento de suas vagas. No entanto, sua preocupação se referia às habilidades do professor, sua competência técnica e sua distinção no trato aos alunos. Com uma visão diferente daquela que, mais tarde, seria tomada por Cesário Alvim, Francisco Werneck não via essa área como a maior responsável pelos problemas financeiros, relativos à instrução. Ao contrário, ele defendia a elevação do valor pago nas subvenções como forma de induzir a presença de pessoas mais capazes atuando no magistério.

Para ele, a questão mais preocupante ficava a cargo do aluguel pago pelos prédios que funcionavam como casas de escola. A verba destinada a esse fim era grande e a tendência era que os gastos nessa área se tornassem cada vez maiores, em virtude da necessidade de ampliação na oferta de vagas à população em idade escolar. Sua sugestão era a decretação de uma verba anual, para que se iniciasse a construção de prédios escolares que favoreceriam o aumento da demanda escolar, ao mesmo tempo que ajudariam a reduzir os encargos sob a responsabilidade do município.

Quanto às escolas subvencionadas ele não discutia sua importância, mas ressaltava os cuidados com que deveriam ser cercadas, a fim de que não prejudicassem o bom andamento do ensino na cidade. Assim ele resume as modificações que o setor deveria sofrer:



As condições que a lei exige são tão poucas que podem facilmente ser preenchidas por pessoas muito ignorantes. Sendo, porém, a subvenção de 180\$, no máximo, compreende-se que não há o direito de exigir muito. Conviria fazer entrar essas escolas no mesmo plano do 1º grau. Para isso é necessário, por um lado, elevar a subvenção, e, por outro, restringir o provimento dessas cadeiras a normalistas, e se possível, a diplomadas¹²⁶.

Pela Lei nº. 38, de 9 de maio de 1893, em suas disposições gerais, ficou estabelecido que nos lugares onde ainda faltassem escolas públicas do 1º grau, ou que seu número fosse insuficiente para atender às demandas da população em idade escolar, poderiam ser subvencionadas algumas escolas particulares, desde que recebessem e dessem instrução gratuitamente a pelo menos 15 alunos pobres. A subvenção era de 90\$, adicionada uma quota de 6\$ por aluno que extrapolasse o valor mínimo de alunos previsto na lei, perfazendo um total de 180\$, que não se poderia exceder. Essa regra não foi alterada pelo Decreto nº. 377, de 23 de março de 1897, segundo o qual os artigos 56 e 57 da antiga lei não sofreriam modificações.

Mantido o preceito legal, para obter este auxílio, bastava ao professor enviar um requerimento ao diretor-geral de Instrução e conseguir um atestado do inspetor escolar de seu Distrito, comprovando a frequência de 15 ou mais alunos pobres. Cumpridas essas exigências, a escola passava a receber um valor mensal, que serviria para auxiliar no custeio das despesas relativas à formação dos alunos. Esse tipo de prática, com pré-requisitos mínimos, abria precedência para a concessão de privilégios e para o atendimento de interesses individuais, que resultavam em acusações mútuas entre os prefeitos, os intendentess e os agentes responsáveis por seu controle e fiscalização. A grande crítica dirigida pelos prefeitos aos intendentess, como no caso da que foi feita por Francisco Werneck, era o fato de os dispositivos legais não criarem mecanismos mais rígidos de controle, que possibilitassem evitar os abusos e as inadimplências.

De maneira recorrente, as “imperfeições” na lei, percebidas pelos prefeitos, abriam caminho para que se defendesse a reorganização do ensino na Capital, exigindo-se dos intendentess o compromisso de elaborarem leis que fossem úteis à cidade e não à satisfação de interesses partidários e “clientelistas”. O centro do conflito, que redundava em diferentes frentes de acusação, estava nas disputas estabelecidas entre os dois representantes do poder local e suas iniciativas de legitimação do espaço que ocupavam dentro da estrutura administrativa da cidade.

Retomemos as acusações feitas pelo prefeito Cesário Alvim aos ex-intendentess de terem marcado as repartições municipais pela “política do favor”. Seus ataques demonstram como esse representante do Executivo municipal tentou jogar para os membros do Conselho as responsabilidades pelo desgaste financeiro da cidade e, ao mesmo tempo, eximir a Prefeitura de



qualquer aproximação com práticas políticas escusas, contrárias aos interesses da municipalidade. Ao criticar as gestões legislativas anteriores, o prefeito explicitava, ainda que não abertamente, uma tensão que seria constante entre os poderes municipais, isto é, as atribuições de cada ator político e o raio de atuação que os mesmos tiveram frente às demais instâncias políticas da cidade.

Essa foi uma questão fundamental também para os intendentes, que utilizaram elementos relativos ao cotidiano da instrução, para tentar legitimar seu lugar na arena política carioca e, em alguns momentos, criticar o papel de seus interlocutores, também os acusando de praticarem o favoritismo e o apadrinhamento. Essa tentativa de tornar legítimo seu lugar se fez tanto em relação aos poderes federais, cujas críticas foram dirigidas de modo mais amplo, quanto ao prefeito, e seus “colaboradores”, cujo discurso se deu de maneira mais direta e frequente. Esse tipo de comportamento é percebido desde a atuação da Primeira Legislatura.

Ao discordar do projeto apresentado pela Comissão de Instrução, em janeiro de 1893, no artigo referente à constituição do Conselho de Instrução Pública Municipal, o intendente Alfredo Barcellos criticou veementemente a sugestão de seus colegas por apresentarem uma proposta na qual o referido Conselho fosse formado por funcionários do governo federal. Para ele, essa medida só favoreceria a perda da autonomia dos poderes locais, delegando a funcionários externos aos serviços municipais um poder que caberia, por direito, ao seu próprio pessoal.

Em suas palavras:

(...) a honrada comissão entende que é preciso que a Municipalidade vá mendigar do poder federal funcionários que dependem do mesmo governo e que devem formar o Conselho de Instrução Pública Municipal.

Neste caso acham-se compreendidos o Diretor do Instituto Nacional de Música e o Diretor da Academia de Belas Artes.

(...) Para que, pois, havemos de pedir ao Governo Federal o concurso desses funcionários federais, quando nós podemos encontrar em nosso próprio pessoal os elementos precisos para a constituição do Conselho? ¹²⁷

De modo contundente, Alfredo Barcellos recrimina a postura de seus pares ao induzir a interferência de funcionários provenientes da esfera federal nas questões de interesse local, em que a responsabilidade por sua administração pertencia exclusivamente aos representantes dos poderes municipais. Acompanhando seus argumentos percebemos que sua tentativa é impedir que houvesse qualquer possibilidade de intervenção do Governo Federal nos assuntos relacionados ao ensino primário carioca, particularmente no que diz respeito ao seu controle e fiscalização. Para ele, esse era um atributo que

deveria ser imputado a funcionários que servissem ao município, e não a interesses externos a sua realidade.

Nesse discurso, muito provavelmente, está embutida a lógica autonomista dos poderes locais de tentarem prevenir possíveis cerceamentos ou intervenções do poder central em suas esferas de ação. Tratar como incoerente a nomeação de “representantes dos poderes federais” para cargos municipais era uma forma de chamar a atenção para os limites de ação dos diferentes poderes atuantes na arena política carioca, que se estendiam para os ramos do serviço público que aos mesmos competia controlar. Ao defender a participação exclusiva de funcionários que prestavam serviços ao município na composição do Conselho de Instrução Pública, Alfredo Barcellos procurava impedir a presença de elementos que pudessem ameaçar o lugar ocupado pelas forças políticas locais na administração da cidade, e dos serviços nela prestados. Ainda que indiretamente, era uma medida preventiva que tentava evitar maiores possibilidades legais de interferência da União nos assuntos municipais, a partir de cargos estratégicos nos quadros do ensino público.

O Conselho de Instrução era composto por sete membros. Entre suas tarefas estava a incumbência de auxiliar o Diretor de Instrução Pública na direção, fiscalização e inspeção do ensino. De acordo com a proposta encaminhada no projeto, sua composição seria feita pelos seguintes membros: o diretor-geral, o diretor do Pedagogium, o diretor da Escola Normal, o diretor da Escola de Belas Artes, o diretor do Instituto Nacional de Música, um professor primário de 1º grau e um diretor de escola primária de 2º grau. Manter a escolha de seus membros, com base nessa organização, para o intendente, era impedir que profissionais realmente aptos ao serviço pudessem desempenhar tais funções. Para ele, a escolha deveria ser feita levando-se em consideração a proximidade que os escolhidos tinham com a realidade escolar. Nesse caso, sua sugestão era que os membros do Conselho fossem retirados do professorado municipal.

Uma defesa interessante em seus argumentos foi a proposta que lançou, apontando como injustiça a não inclusão das professoras na composição do Conselho. Em sua opinião, além de propor um Conselho composto por elementos alheios aos interesses municipais, a Comissão de Instrução não abriu a possibilidade para a participação de mulheres na formação do grupo. Segundo o intendente, se elas sofriam os mesmos rigores que os professores, estudavam as mesmas disciplinas e enfrentavam as mesmas avaliações, porque não lhes serem dadas as mesmas oportunidades de participação nas esferas “superiores” da atividade escolar? Essa era uma questão delicada, que envolvia interesses muito diversos.

Em linhas gerais, a segunda metade do século XIX, especialmente a partir das décadas de 1870 e 1880, as mulheres paulatinamente se fizeram presentes nas salas de aulas, fosse como alunas ou como professoras. Segundo Carla

Chamon, esse processo, comumente chamado de feminização do magistério, foi lento e não se realizou de maneira homogênea, nem no Brasil, nem em outros lugares do mundo¹²⁸. Apesar disso, é possível perceber que, nesse período, “um grupo cada vez maior de mulheres [estava] pouco a pouco conquistando e ocupando um espaço antes marcadamente masculino – o magistério primário”¹²⁹. Cercada por diferentes discursos, essa presença expressiva dialogava com interpretações muito distintas sobre o “papel” desempenhado pelas mulheres nas salas de aula: se para alguns, o magistério primário era a ocupação “perfeita” para elas, dadas as características aceitas como essencialmente femininas – o amor, o afeto, a paciência –; para outros, elas eram seres frágeis e despreparados, que dificilmente conquistariam o respeito dos alunos.

Mas não apenas a inserção das mulheres no exercício da profissão docente se deu por meio de lutas e discordâncias; sua participação em cargos administrativos também gerou debates entre as autoridades. No fim do século XIX, poucas “mulheres conseguiram ultrapassar os limites das salas de aula”. Embora “deixando lentamente de lecionar para as crianças, os homens detinham ainda o monopólio em matéria de administração, fiscalização e proposições para o ensino primário”. De uma maneira geral, também era deles “a autoria dos livros didáticos, além de serem os professores do ensino secundário, tanto de rapazes quanto de moças, ao passo que as senhoras, as poucas que lecionavam no ensino secundário particular, o faziam apenas para as moças”¹³⁰. Nesse caso, as palavras de Alfredo Barcellos não expressam uma novidade, em termos de proposta, mas encerram uma questão polêmica, em que pesavam posições muito adversas em relação à função social da mulher e ao seu engajamento em questões de cunho político.

De maneira especial, a direção e a fiscalização do ensino se constituíam como funções estratégicas no conjunto dos serviços prestados na área da instrução, as quais resultaram muitas vezes na troca de acusações entre as instâncias políticas, responsáveis por sua administração. De tal modo, discutir sobre a composição do Conselho, e apontar os funcionários que melhor se acomodariam ao cargo, foi apenas um dos caminhos encontrados pelos membros do Conselho para colocar em evidência uma temática que trazia à cena as disputas travadas entre os diferentes atores políticos da cidade.

Responsável pela execução de tarefas fundamentais na organização do ensino, o Conselho de Instrução era formado por membros natos (nesse caso, o diretor-geral e o diretor da Escola Normal) e por funcionários nomeados pelo prefeito, indicados pelo diretor-geral da Instrução Pública. Sua escolha, portanto, ficava restrita a apenas uma das duas instâncias que administravam a cidade. Uma vez que, embora a Lei Orgânica do Distrito Federal tenha delegado a responsabilidade pela regulamentação do ensino ao Legislativo



municipal, as prerrogativas de nomeação de funcionários não eletivos para cargos públicos municipais era competência do prefeito, que o fazia de acordo com as disposições previstas na lei. A ele cabia a suprema administração do ensino na cidade. Por essa determinação, certos membros escolhidos para atuar nos serviços ligados ao campo da instrução dependiam da livre indicação do representante do Executivo municipal, sem qualquer possibilidade de interferência dos membros da Casa Legislativa.

Esse direito se manifestava, por exemplo, com o Diretor de Instrução Pública, presidente nato do Conselho de Instrução, a quem competia a execução de dezesseis atribuições a serem desempenhadas desde a promulgação da Lei nº. 38, de 9 de maio de 1893. A ele incumbia, entre outras tarefas, propor providências e reformas que julgasse convenientes para o bem da instrução pública municipal; inspecionar por si ou por intermédio de funcionários os estabelecimentos de ensino na cidade; providenciar a substituição dos professores impedidos e distribuir pelas escolas os adjuntos, conforme a necessidade; autorizar a abertura de estabelecimentos particulares de instrução primária; assim como, apresentar anualmente à Prefeitura um relatório circunstanciado dos trabalhos de sua repartição e organizar o respectivo orçamento anual, que serviria de base à proposta do prefeito.

Com a promulgação do Decreto nº. 377, em março de 1897, a inspeção do ensino se manteve como um atributo do Conselho de Instrução, que seria auxiliado por 12 inspetores escolares, nomeados pelo prefeito, sob a proposta do diretor-geral. Pela nova regulamentação, o Conselho receberia uma “organização especial, de modo a ser um tribunal, onde sejam discutidos e julgados todos os fatos de relevância”, em relação ao ensino na cidade. Para o cargo de inspetor escolar, a lei dava preferência aos inspetores premiados no Congresso Pedagógico e que tivessem pelo menos 20 anos de serviço¹³¹.

Como podemos perceber, o papel representado pelo Diretor-Geral de Instrução tinha grande relevância no campo da instrução pública. E é justamente com base nos embates envolvendo essa figura que gostaríamos de aprofundar nossa análise. Já vimos que entre as duas instâncias municipais não foi incomum a troca de acusações e as críticas mútuas que denunciavam os apelos partidários e os interesses “clientelistas”, manifestos pelos diferentes agentes envolvidos na administração municipal. Também não faltaram argumentos que tentassem encontrar os responsáveis pelo desgaste financeiro da cidade e sugestões de como esse problema poderia ser resolvido.

Foi dirigindo críticas como essas que o intendente Duque Estrada denunciou os “abusos” financeiros detectados na gestão de Medeiros e Albuquerque¹³², Diretor-Geral de Instrução Pública, nomeado por Francisco Furquim Werneck de Almeida para o cargo¹³³. Além de considerar que sua administração estava promovendo aumentos desnecessários nas despesas do



município, que só tendiam ao crescimento descontrolado, o intendente o acusava de nomear ilegalmente um professor para assumir o cargo de professor de moral e cívica do Pedagogium, fato que ganhou repercussão na imprensa, e que pôde ser acompanhado através de algumas notas publicadas em um dos jornais que circulavam na cidade naquele período.¹³⁴

Segundo o intendente, em um artigo publicado no jornal *A República*,

S.S., ou pessoa que o defende, julga justificar as acusações feitas pelo orador da tribuna deste Conselho, na sessão de ontem, sobre a nomeação ilegal de um professor (...), dizendo que, desde que o Conselho mandou criar as cadeiras de matemáticas, ciências naturais, agronomia e pedagogia, o Dr. Prefeito poderia criar a cadeira de instrução moral e cívica!

Que lógica! As bases do Conselho nas mãos de S.S. têm a elasticidade de borracha e chegam até onde vão os interesses dos seus afilhados¹³⁵.

De maneira incisiva Duque Estrada assegurava que o diretor-geral havia transformado a alocação de professores no magistério público, no caso dessa nomeação, no Pedagogium, em um instrumento de apadrinhamento e satisfação de interesses pessoais. Segundo ele, Medeiros e Albuquerque aproveitou a circunstância favorável de estar à frente de um cargo estratégico na organização do ensino municipal para obter benefícios próprios e favorecer seus afilhados. Seu gesto só servia para atestar “as tropelias” que esse funcionário causava contra a legislação vigente e “assombrar o poder legislativo municipal” encaminhando medidas que só competiam aos membros do Conselho.

Após pedir informações ao prefeito sobre o preenchimento da vaga, foi dirigida ao intendente uma notificação, publicada no *Diário Oficial*, segundo a qual a cadeira de instrução moral e cívica foi criada pelo art. 10 do Decreto nº. 58, expedido de acordo com o art. 1º da Lei nº. 377, de 23 de março de 1897, publicado no *Diário Oficial*, em 5 de junho do ano corrente, e repetido na *Revista Pedagógica*, em 15 de julho do mesmo ano. Em sua resposta o diretor dizia lamentar o desconhecimento do intendente acerca do assunto, apesar de ele ter sido veiculado em publicações oficiais; contristava-o o fato de o mesmo repreendê-lo por esse ato, alegando que a criação dessa cadeira de instrução servia apenas para proteger o professor que a ocupava. Suas acusações não passavam de críticas infundadas e embasadas em uma total falta de conhecimento da medida.

O primeiro nome escolhido para assumir a cadeira foi o do Dr. José Pedreira de Magalhães Castro Filho, que não aceitou o convite. Como não tomou posse, sua nomeação foi declarada sem efeito e, em seu lugar, assumiu o Dr. Manoel Bomfim, intelectual de grande destaque no período, cuja nomeação



se deu em 2 de outubro de 1897. Uma escolha que levou cinco meses para acontecer. A primeira indicação havia sido feita em maio, mas em razão da recusa do indicado, não chegou a ser preenchida. A alteração só foi realizada alguns meses mais tarde. Tempo suficiente para que Duque Estrada declarasse sua pouca importância para os quadros do Pedagogium e reafirmasse seu estabelecimento como “patronato”. Para ele, este não passava de um caso de desobediência às determinações legais e de invasão de atribuições; um desmando cujas responsabilidades acabariam por ser atribuídas ao prefeito, o único responsável pela nomeação e manutenção de Medeiros e Albuquerque no cargo de diretor-geral.

De acordo com o Decreto nº. 377, de março de 1897, a que fez menção o diretor ao justificar a criação da cadeira de moral e cívica, como medidas referentes ao Pedagogium seriam criadas cadeiras de matemática elementar, física e química, história natural, agronomia e pedagogia. Não há, mesmo que indiretamente, alusão a quaisquer outros tipos de disciplina. Sustentado por esse argumento, Duque Estrada entende que a nomeação de um professor para ocupar essa cadeira – inexistente, do ponto de vista legal – nada mais era do que um desmando de Medeiros e Albuquerque, que desrespeitava a lei e feria as resoluções emanadas do Conselho, o qual havia determinado o perfil assumido pelo Pedagogium diante das melhorias do ensino primário, o que, no seu entendimento, seria atendido por meio da criação das cadeiras de matemática elementar, de ciências físicas e naturais, de agronomia e de pedagogia.

Para o intendente, a criação dessa quinta cadeira era a prova cabal do favoritismo que impregnava as ações do referido diretor:

Estabelecer cadeiras para um professor ensinar moral e cívica a professores, não passa de patronato e não corresponde a exigência alguma pedagógica.

Se o Conselho quisesse fazer uma sementeira de lugares para amigos, poderia criar também a de portugueses, e mais algumas que quisesse fantasiar¹³⁶.

Ao encerrar suas críticas, o intendente adverte que era preciso acabar com os desmandos de Medeiros e Albuquerque, que, em sua opinião, exercia um despotismo sem critério preciso, o que servia apenas para atestar sua incompetência e falta de habilidade no exercício de cargos públicos, particularmente em um campo tão importante como o da instrução pública.

Acompanhando a discussão e todo o investimento promovido por ambas as partes em defender suas ações, utilizando para isso argumentos calcados na lei, chegamos a uma importante conclusão: havia uma grande disputa entre as instâncias políticas municipais, no sentido de legitimar seu lugar no campo político carioca, sobretudo em relação às atribuições competentes a cada uma, e uma tentativa, ainda que indireta, de minimizar ou responsabilizar



negativamente as ações tomadas por aqueles que ocupavam o outro extremo da administração municipal.

Vimos como essa tensão foi presente nas críticas de Cesário Alvim, responsabilizando o Legislativo municipal pelo inchaço no funcionalismo e o desgaste financeiro carioca. Vimos também como Duque Estrada, em diferentes oportunidades, atribuiu ao Executivo municipal, ou aos seus “colaboradores”, a responsabilidade pelo aumento das despesas tributadas ao município e a desobediência às determinações da lei, exercendo funções que não estavam em sua alçada. Como justificativas, ambos denunciavam mutuamente a troca de favores, os apadrinhamentos, os laços “clientelistas”, a satisfação de interesses individuais e alguns outros argumentos que tinham por finalidade desqualificar a atuação de seu “concorrente” e isentar seu denunciante de qualquer participação em práticas ilícitas ou contrárias às necessidades do município e da população.

De maneira especial, percebemos que muitos debates envolvendo o serviço da instrução pública estiveram marcados por essas disputas. Em vários momentos, tivemos a oportunidade de acompanhar os embates travados entre as autoridades, que a utilizaram tanto para discutir sua participação no agravamento de certos problemas administrativos, quanto para reforçarem o papel delegado a cada instância, referente à sua regulamentação e administração. Particularmente no caso dos intendentes, podemos afirmar que boa parte das ações que promoveram, envolvendo o ensino municipal, procurou legitimar seu papel na arena política carioca. Para isso, seus membros recorriam às atribuições que lhes foram conferidas pela Lei Orgânica do Distrito Federal, da qual se valiam para se destacarem do Poder Executivo municipal e para intervir na feição e na execução desse serviço à população. Um recurso que seus membros utilizaram durante as discussões travadas nas sessões legislativas, que acabava ecoando em outros espaços produtores e divulgadores de debates, dos quais também surgiam vozes de interlocução.

Participação bastante comum no período, os jornais se constituíram em um espaço privilegiado para acompanharmos a ressonância dos embates estabelecidos entre as instâncias administrativas municipais. Importante meio de comunicação da época, as notícias publicadas nos periódicos se diluíam no cotidiano da cidade – chegando inclusive aos ágrafos, que podiam acompanhar as notícias por meio das leituras em voz alta em diversos espaços públicos e privados da cidade – e faziam da imprensa um lugar de disputa e de circulação de ideias. Marcados por uma pluralidade de opiniões e posições, os periódicos cariocas tiveram uma participação ativa nos enfrentamentos estabelecidos entre prefeitos e intendentes ao longo dos anos de 1890, fosse noticiando os confrontos, fosse intervindo nos acontecimentos, por meio de notas opinativas.

NOTAS

⁷⁹ FREIRE, Américo. República, cidade e capital: o poder federal e as forças políticas do Rio de Janeiro no contexto da implantação republicana. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, pp. 16-17.

⁸⁰ O Decreto ao qual nos referimos é o de nº. 218, de 25 de fevereiro de 1890. No que diz respeito às limitações que lhe foram impostas, ficou estabelecido que “ao Conselho de Intendência Municipal não competia mais contrair empréstimos e realizar contratos para serviços não previstos no orçamento municipal (...); a revogação, a alteração e o estabelecimento de novas posturas municipais passaram a depender da aprovação do Governo Provisório. Além disso, o decreto definiu caber recurso ao Governo Provisório, na figura do Ministério do Interior, para qualquer deliberação tomada pelo Conselho de Intendência Municipal”. Cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

⁸¹ Para acompanhar as discussões envolvendo as relações entre as diferentes instâncias (municipais e federais) que conviviam na municipalidade, nesse período, ver, entre outros: FREIRE, Américo. *Uma capital para a República: o poder federal e as forças políticas locais no Rio de Janeiro na virada do século XIX para o XX*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

⁸² Conselho Municipal. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, p. 1, 3 de dezembro de 1892.

⁸³ Entre os anos de 1892 e 1896, prefeitos e intendentes dividiram o mesmo prédio, situado na Praça da Aclamação, atual Praça da República, popularmente conhecida como Campo de Santana. A partir de 1897, no entanto, “com a inauguração da nova sede do Conselho Municipal na Praça Ferreira Viana, atual Praça Floriano, onde hoje está edificado o Palácio Pedro Ernesto”, sua proximidade foi destituída. Cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, p. 118.

⁸⁴ Uma das formas de exemplificarmos essa postura é por meio das mensagens inaugurais proferidas pelos prefeitos aos membros do Conselho Municipal, quando da cerimônia de abertura das sessões legislativas. A aproximação desses textos nos permite perceber “as representações que os chefes do Poder Executivo local construíram acerca de si mesmos e do papel a ser desempenhado pelo Legislativo local no interior do campo político-institucional carioca”. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, pp. 30-31.

⁸⁵ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

⁸⁶ Para essa primeira eleição foram considerados distritos cada uma das 21 paróquias existentes no Distrito Federal.

⁸⁷ Ver quadro anexo (A).

⁸⁸ Nesse caso, utilizamos uma noção de território diferente daquela que o compreende como “fonte de recursos” ou como “apropriação da natureza”, em sentido estrito. Aqui o inserimos na perspectiva que, mais contemporaneamente, o aponta fazendo referência às relações sociais em que está mergulhado; relações que também são relações de poder. Assim, buscamos nos aproximar de uma concepção mais flexível do conceito que “permite tratar de territorialidades como expressão da coexistência de grupos, por vezes num mesmo espaço físico em tempos diferentes. Trata-se de uma dimensão do espaço geográfico que desvincula as relações humanas e sociais da relação direta com a dimensão natural do espaço, extraindo desse conceito a necessidade direta de domínio, também dos recursos naturais, como se expressa na concepção clássica do território”. SUERTEGARAY, Dirce Maria. Espaço geográfico uno e múltiplo. *Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais*, Barcelona, nº. 93, julho de 2001, pp. 4-5. A respeito do conceito de território, ver também: RONCAIOLLO, Marcel. Território. In: ROMANO, Ruggiero (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/

Casa da Moeda, 1986; SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. (org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

⁸⁹ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, p. 201.

⁹⁰ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, p. 137.

⁹¹ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, pp. 15-16.

⁹² Como vimos no capítulo anterior, a questão da cidadania política foi um tema bastante recorrente de discussão entre as autoridades municipais, nesse período. A condição de saber ler e escrever para se tornar um votante, imposição que aparece desde a Reforma Eleitoral de 1881, foi um dos argumentos mais utilizados na defesa da ampliação da oferta de ensino para a população da cidade.

⁹³ A descrição do quadro social urbano carioca e algumas das ideias a ele relacionadas serão discutidas no próximo capítulo.

⁹⁴ Essa quantificação segue de perto a distribuição percentual apresentada por Marcelo Magalhães em sua tese de doutoramento. Cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, p. 139.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ Essa perspectiva nos permite compreender a atuação de alguns membros do Conselho, diante de outros atores políticos da cidade, com base na noção de *intelectual* definida por François Sirinelli. Segundo o autor, existem duas acepções do termo, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e mediadores culturais, e outra mais estreita, relacionada à ideia de engajamento. Em relação ao papel desempenhado pelos intendentes, seja individual ou coletivamente, alguns membros têm se aproximado dessa categoria na medida em que atuam como “mediadores culturais e como atores do político, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de debates”. Cf. SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René. *Por uma História Política*. 2ª ed. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 242.

⁹⁷ GOMES, Angela de Castro. *A escola republicana: entre luzes e sombras*. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (org.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

⁹⁸ Como exemplo, citamos a Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Inaugurado em 1894, o prédio da escola ficava localizado na Praça da República e se destacava pela beleza e grandza de suas formas. O edifício era composto por 40 salas para os cursos da Escola Normal e mais um conjunto de salas para as classes modelos. Cf. GOMES, Angela de Castro. *A escola republicana: entre luzes e sombras*. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (org.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002, p. 393.

⁹⁹ É importante ressaltar que a elaboração de projetos políticos, articulados à “educação”, envolveu tensões e embates. Ao destacar a construção desses prédios como a “materialização” de um determinado projeto republicano, em matéria de ensino, apenas o utilizamos como exemplo de ação política, representante de certo discurso educacional. Portanto, não temos a pretensão de negar os investimentos empreendidos pelos dirigentes do Império, em suas múltiplas ações, mesmo aqueles elaborados com a mesma finalidade, nem ocultar ou minimizar as críticas surgidas nesse período quanto ao “descaso dos governos republicanos” em relação à instrução pública. Vale lembrar que parte da “desilusão” de certos intelectuais com relação à “República” diz respeito justamente ao que eles classificaram como “descompromisso” das autoridades na realização de investimentos nessa área e na luta contra o analfabetismo.

¹⁰⁰ Dados os limites temporais que acompanham a realização desse trabalho, optamos por não fazer uma análise quantitativa dos projetos de lei, ao longo de cada legislatura, mas investir na apreciação crítica dos discursos neles encontrados.

¹⁰¹ São eles: Projeto n.º. 79, de 1893, Regula o ensino público municipal; Projeto n.º. 96, de 1897, Regulamenta o ensino público do Distrito Federal; Projeto n.º. 151, de 1899, Reforma o ensino público do Distrito Federal; e Projetos 130 e 130A, de 1901, Regulam a instrução primária e normal. Em sua maioria são projetos de autoria coletiva, que apresentam profundas diferenças entre si. Para uma maior discussão a esse respeito ver: TORRES, Rosane dos Santos. *Ecoss da civilização: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)*. 2006. 61 f. Monografia (Graduação em História) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2006.

¹⁰² São elas: Primeira Legislatura (1892-1894), com início do mandato em dezembro; Segunda Legislatura (1895-1896); Terceira Legislatura (1897-1898); Quarta Legislatura (1899-1902).

¹⁰³ A distribuição feita pelo autor apresenta a seguinte divisão: obras públicas: 23,1%; funcionalismo municipal: 19,2%; posturas municipais: 12,9%; impostos: 6,9%; orçamento: 5,6%; transporte público: 5%; comemorações e homenagens: 4,2%; administração pública: 4%; ensino municipal: 3,9%; abastecimento: 2,9%; patrimônio municipal: 1,8%; limpeza urbana: 1,2%; loteria: 1%; empréstimos e operações de crédito: 0,6%; iluminação pública: 0,6%; indenização e restituição: 0,5%; desconhecido e outros: 6,7%. MAGALHÃES, Marcelo. *Ecoss da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, p. 139.

¹⁰⁴ A opção de ampliar em nosso estudo a “natureza” dos projetos referentes ao ensino se deve, em grande parte, a nossa compreensão de que os projetos que tratam do funcionalismo público municipal, por exemplo, em que pesem os pedidos de licença, as jubilações, as gratificações pedidas e concedidas aos professores, são fundamentais para a percepção das tensões existentes entre os intendentes e o prefeito. O orçamento foi uma questão extremamente importante em sua relação e, como veremos, tais pedidos tocavam de perto nesse “calcanhar de Aquiles” da administração municipal.

¹⁰⁵ Dos quatro projetos privilegiados nessa pesquisa, somente dois foram aprovados pelos membros da Casa e enviados ao prefeito para serem sancionados: o projeto n.º. 79, de 1893, e o projeto 130A, de 1901. Em relação à diferença encontrada na tramitação dos projetos de lei mencionados, uma questão que nos parece importante, relacionada à grande repercussão dada ao projeto n.º. 79, se refere ao fato de ele representar a primeira discussão nesse sentido, quando os cuidados em torno da regulamentação do ensino já eram uma competência do Conselho Municipal. Provavelmente sua elaboração foi cercada de grande expectativa.

¹⁰⁶ Faziam parte da Comissão de Instrução os membros Felipe Basílio Cardoso Pires, Joaquim da Silva Gomes e João Baptista Capelli. O projeto foi apresentado pelos Srs. Felipe Cardoso Pires e Silva Gomes.

¹⁰⁷ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 36ª sessão ordinária em 25 de janeiro de 1893, p. 219.

¹⁰⁸ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 12ª sessão extraordinária em 22 de fevereiro de 1893, p. 126.

¹⁰⁹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 36ª sessão ordinária em 25 de janeiro de 1893, p. 222.

¹¹⁰ Esses números foram extraídos do relatório apresentado pelo prefeito aos membros do Conselho, no dia 1º de setembro de 1894. Os valores referentes ao exercício de 1895 são meramente sugestivos, pois não acompanhamos a aprovação desse orçamento pelos membros da Casa Legislativa.

¹¹¹ Luiz Carlos Duque Estrada foi um dos membros da Terceira Legislatura, na qual representava o 3º distrito.

¹¹² Essa Lei foi autorizada pelo Decreto n.º. 377, de 23 de março de 1897, cujo projeto, aprovado pelos intendentes, não conseguimos localizar.

¹¹³ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 33ª sessão ordinária em 19 de outubro de 1897, p. 207.

¹¹⁴ O intendente Augusto de Vasconcellos era membro integrante da Primeira Legislatura, na qual representava a freguesia de Campo Grande.

¹¹⁵ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 42ª sessão ordinária em 1º de fevereiro de 1893, p. 278.

¹¹⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 254.

¹¹⁷ 117 Aqui não consideramos o projeto que deu origem à Lei nº. 52, de 9 de abril de 1897, pelo fato de ele incluir os serviços dependentes da Diretoria de Instrução Pública. As propostas a que fazemos menção tratam exclusivamente de reformas no ensino público municipal.

¹¹⁸ AGCRJ. *Anais do conselho Municipal*. 24ª sessão ordinária em 2 de outubro de 1897, p. 144.

¹¹⁹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 36ª sessão ordinária em 25 de janeiro de 1893, p. 221.

¹²⁰ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 12ª sessão extraordinária em 22 de fevereiro de 1893, p. 124.

¹²¹ José Cesário de Faria Alvim iniciou seu mandato em 31 de dezembro de 1898 e o encerrou em 31 de janeiro de 1900.

¹²² Ao expor essa questão, o prefeito toca em alguns pontos centrais para pensarmos a pluralidade de elementos envolvendo a temática do ensino. As pesquisas realizadas sobre o assunto nos levam a considerar dois aspectos importantes nesse contexto. Por um lado, os projetos envolvendo a instrução estiveram intimamente ligados às questões “materiais” de seu tempo, ou seja, ao quadro social vigente na cidade naquele momento, com suas altas taxas de analfabetismo, suas dificuldades de absorção de toda mão de obra disponível, bem como à circulação/influência de ideias envolvendo a “pobreza”, o “trabalho”, a “infância” e a “educação”; por outro lado, as tensões envolvendo dois importantes atores políticos da cidade – calcados em uma relação de alianças, mas também de confrontos – acabaram por “fazer da instrução” um meio possível de ascensão social, de acesso à cidadania política – ainda que essa ascensão social e esse acesso à cidadania política servissem para satisfazer interesses muito específicos, tanto individuais quanto de grupos políticos ligados “aos bastidores da política local”. As críticas relativas ao preenchimento de cargos públicos, ligados ao ensino, demonstram muito bem essa questão.

¹²³ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecos da política: a Capital Federal, 1892-1902*. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004, pp. 38-39.

¹²⁴ AGCRJ. *Anais do conselho Municipal*. 1ª sessão preparatória em 26 de fevereiro de 1899, p.12.

¹²⁵ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. Relatório apresentado pelo prefeito municipal em 1º de setembro de 1899, p.4.

¹²⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. Mensagem dirigida aos intendentes no dia 4 de março de 1897, p. 108.

¹²⁷ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, pp. 255-256.

¹²⁸ De acordo com os pesquisadores especializados no tema, vários fatores concorreram para o avanço das mulheres no exercício da profissão docente. Entre esses elementos estão: a expansão do processo de escolarização, que passava a exigir um número maior de professores habilitados; os baixos salários do professorado e uma provável ampliação de novas oportunidades de emprego provenientes do desenvolvimento urbano e industrial do último quartel do século XIX; e a representação da mulher como “naturalmente” mais adequada para educar as crianças. Para uma maior discussão a esse respeito ver, entre outros: LOPES, Eliane M. S. T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, vol. 4, 1991; LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997.

¹²⁹ CHAMON, Carla Simone. “O preparo da mestra”: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a profissão docente. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 165.

¹³⁰ De maneira especial, a autora destaca a participação da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que trabalhou na primeira reforma de instrução pública, realizada em São Paulo, no ano de 1890, e sobre quem Caetano de Campos comentou, em uma carta que escreveu a Rangel Pestana, sobre a escolha do pessoal que trabalharia na referida reforma. Nesse comentário, Maria Guilhermina é descrita como “mulher desconhecida, mas que havia estudado nos Estados Unidos, era perita no método intuitivo, escrevia compêndios, além de possuir vasto conhecimento, incluindo saberes que poucos dominavam naquela sociedade, como o grego e o latim”. Cf. CHAMON, Carla Simone. “O preparo da mestra”: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a profissão docente. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 168-169.

¹³¹ Em seus dispositivos, a lei determinava que os Congressos Pedagógicos municipais devessem acontecer anualmente, e neles fossem discutidas teses de ensino primário e profissional, previamente formuladas pelo Conselho de Instrução. Como prêmios, foram estipuladas duas quantias – 3.000\$ e 1.500\$ – a serem pagas aos dois melhores trabalhos que fossem julgados merecedores de distinção. *Decreto n.º. 377*, de 23 de março de 1897.

¹³² José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque nasceu em Recife, em setembro de 1867, e faleceu no Rio de Janeiro, em junho de 1934. Exerceu atividades como funcionário público, jornalista, professor, político, poeta e romancista. Na imprensa escreveu sob vários pseudônimos. Foi professor da Escola de Belas Artes e professor em escolas de 2º grau. Em 1897 foi nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública.

¹³³ Os confrontos estabelecidos entre ambos, e o lugar por eles ocupado no campo intelectual da época, serão aprofundados no próximo capítulo.

¹³⁴ Um dos periódicos que publicou as trocas de acusações entre os envolvidos foi o *A República*, nome que é apresentado pelo próprio intendente ao discursar sobre o assunto. Como não conseguimos ter acesso ao jornal, suas discussões serão retratadas a partir das sessões legislativas, reunidas nos *Anais do Conselho Municipal*.

¹³⁵ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 33ª sessão ordinária em 19 de outubro de 1897, p. 209.

¹³⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 34ª sessão ordinária em 20 de outubro de 1897, p. 215.





CAPÍTULO 3

Ecos na Capital:
embates e debates educacionais
no espaço urbano carioca







As cidades desenvolvem suntuosamente uma linguagem mediante duas redes diferentes e superpostas: a física, que o viajante comum percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação, e a simbólica, que a ordena e interpreta, ainda que somente para aqueles espíritos afins, capazes de ler como significações o que não são nada mais que significantes sensíveis para os demais, e, graças a essa leitura, reconstruir a ordem. Há um labirinto das ruas que só a ventura pessoal pode penetrar e um labirinto dos signos que só a inteligência raciocinante pode decifrar, encontrando sua ordem.

Angel Rama

3.1 A cidade em movimento

Ao lado direito da casinha da mulata, no número 8, a das Dores preparava-se também para receber nesse dia o seu amigo e dispunha-se a fazer a limpeza geral nas paredes, nos tetos, no chão e nos móveis, antes de meter-se na cozinha. (...) E daí a pouco apareciam ajudantes gratuitos para os arranjos do jantar, tanto do lado da das Dores, como do lado da Rita Baiana. E veio a Florinda, e veio a Leocádia, e veio a Augusta, impacientes todas elas pelo pagode que havia de sair à noite, depois do jantar. Pombinha não apareceu durante o dia, porque estava muito ocupada, aviando a correspondência dos trabalhadores e das lavadeiras: serviço este que ela deixava para os domingos.

Numa pequena mesa, coberta por um pedaço de chita, com o tinteiro ao lado da caixinha de papel, a menina escrevia, enquanto o dono ou a dona da carta ditava em voz alta o que queria mandar dizer à família ou algum mau devedor de roupa lavada. E ia lançando tudo no papel, apenas com algumas ligeiras modificações, para melhor, no modo de exprimir a idéia¹³⁷.

O texto, publicado originalmente em 1890, nos apresenta a cidade do Rio de Janeiro nos últimos anos do século XIX, a partir das experiências vividas pelos moradores de um cortiço carioca. No romance, seu autor exhibe uma cidade marcada pela mistura: homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, imigrantes, comerciantes, lavadeiras, cozinheiras, vendedores. Personagens que nos remetem para algumas temáticas importantes no período, muitas



das quais acabaram redundando em políticas de intervenção bastante rígidas; cenas que retratam o cotidiano de uma parcela significativa da população carioca e vão, pouco a pouco, tecendo o cenário da cidade mais populosa do país na virada para o século XX.

No fragmento apresentado, acompanhamos a movimentação de alguns moradores que se preparavam para as festividades em um dia de domingo. Dividindo-se nas tarefas, os “ajudantes gratuitos para os arranjos do jantar”, distribuíam-se na limpeza e na arrumação da casa, enquanto a anfitriã se dedicava ao preparo de seus quitutes do Norte. Auxílio não faltou. A única ausência sentida foi a de Pombinha, ocupada pelos afazeres aos quais se dedicava nesse dia: semanalmente, ela aviava a correspondência dos trabalhadores e das lavadeiras aos seus familiares e devedores – serviço que lhe fazia acumular “no seu coração de donzela toda súpula daquelas paixões e daqueles ressentimentos, às vezes mais fétidos que a evaporação de um lameiro em dia de calor.”¹³⁸

Interessados em seu ofício não faltavam. Pombinha servia de intermediária entre aqueles que desconheciam o “juntar das letras” e os destinatários de suas cobranças, das remessas de dinheiro enviadas aos parentes distantes, das explicações no atraso desse mesmo dinheiro, assim como das mensagens de afeto, pelas quais seus remetentes tentavam abrandar a distância e exprimir a saudade que sentiam. A menina escrevia tudo no papel, fazendo ligeiras correções ou modificações somente para a notícia se fazer mais inteligível àquele que a receberia; nada que mudasse o sentido da carta ou o desejo de seu dono. Tarefa importante em um lugar onde a habilidade da leitura e da escrita não se estendia a todos.

Mas é pelo encontro diário de seus moradores que a realidade vivida por aquela gente, munida de pouco dinheiro, de pouca ou nenhuma instrução, e com poucas chances de se integrar ao mercado de trabalho fica mais evidente. Prejudicadas pelo desequilíbrio existente entre a oferta e a procura de mão de obra, as condições de sobrevivência de grande parte da população mais pobre eram bastante precárias. Para aqueles que ficavam à margem do mercado de trabalho, restava disputar os serviços esporádicos e viver de expedientes. Eram trabalhadores mal remunerados, sem ocupação fixa, sobre os quais “muitos escritores e publicistas registraram a presença (...) através de uma linguagem que os qualificava como *indesejáveis e perigosos*”¹³⁹.

É particularmente para essa camada da população que foram dirigidas políticas públicas, por meio das quais seus defensores buscavam estabelecer uma organização da sociedade que impedisse a disseminação de certos males sociais, tão temidos pelos representantes do poder público desde meados do século XIX. Não apenas uma vez a pobreza foi associada à “desordem”, à “vadiagem” e à “ociosidade”, tornando-se para alguns a porta de entrada



para o desequilíbrio social e um impedimento para o crescimento do país. Quanto aos trabalhadores, eles acabaram por povoar os discursos daqueles que procuravam pensar a cidade e o seu lugar no papel de centro impulsor do progresso brasileiro, e se tornaram a referência mais adequada do bom cidadão, cumpridor dos seus deveres e participante ativo no processo de desenvolvimento nacional. Sobre eles, e sobre seu par por oposição, isto é, os não-trabalhadores, muita coisa foi dita e muitas ações foram encaminhadas.

Ao fazer um estudo sobre a destruição de uma das mais célebres estalagens cariocas, o “Cabeça de Porco”, cortiço demolido em janeiro de 1893 a mando do prefeito, Dr. Barata Ribeiro, Sidney Chalhoub empreende uma análise interessante acerca da associação feita por alguns parlamentares brasileiros, no fim da década de 1880, entre “classes pobres” e “classes perigosas”. De acordo com o autor, o termo “classes perigosas” parece ter surgido na primeira metade do século XIX, como referência a determinados grupos sociais que estariam à margem da sociedade civil. Citando um trabalho da década de 1840, aponta o estudo realizado por uma escritora inglesa, Mary Carpenter, que utilizou a expressão para caracterizar pessoas que haviam passado pela prisão ou que tinham optado por garantir seu sustento e o de sua família praticando furtos. Nesse contexto, o uso da expressão era restrito e dizia respeito somente aos indivíduos que haviam escolhido um meio de sobrevivência que os mantinha a margem da lei¹⁴⁰.

No caso brasileiro, esse conceito teria aparecido como um dos eixos de um importante debate parlamentar ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil nos meses posteriores à Lei de Abolição da Escravidão, assinada em maio de 1888. Segundo Chalhoub, inspirados por autores franceses, como M. A. Frégier, autor de um livro muito influente, publicado também em 1840, sobre “as classes perigosas da população nas grandes cidades”, nossos parlamentares discursaram sobre a questão do trabalho, da ociosidade e da criminalidade na sociedade brasileira. A comissão encarregada de analisar um projeto de lei sobre a repressão à ociosidade foi buscar os fundamentos teóricos de seu embate contra os vadios citando Frégier.

O trabalho produzido por esse alto funcionário da polícia francesa, baseado na análise de inquéritos e estatísticas policiais, tinha a finalidade de descrever minuciosamente todos os tipos de “malfeitores” que agiam nas ruas de Paris. Apesar de “recuperar muito do mundo das prostitutas, dos ladrões e dos espertalhões”, Frégier acabou por apresentar as condições de vida dos pobres parisienses em geral, sem precisar a fronteira que existia entre as “classes pobres” e as “classes perigosas”. Ainda que ele tenha se empenhado em analisar as estatísticas, não foi capaz de determinar as diferenças existentes entre as duas expressões.



Utilizado como suporte teórico pelos parlamentares brasileiros, para quem a fórmula “classes pobres e viciosas” aparece como responsável pelo perigo social, seu estudo contribuiu para que se reforçasse uma imagem negativa da pobreza, apontada como a causadora “de todas as sortes de malfeitores”. Nas palavras da referida comissão:

As classes pobres e viciosas, diz um criminalista notável, sempre foram e hão de ser sempre a mais abundante causa de todas as sortes de malfeitores: são elas que designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas –; pois quando mesmo o vício não é acompanhado pelo crime, só o fato de aliar-se à pobreza no mesmo indivíduo constitui um justo motivo de terror para a sociedade. O perigo social cresce torna-se de mais a mais ameaçador, à medida que o pobre deteriora a sua condição pelo vício e, o que é pior, pela ociosidade¹⁴¹.

Como se pode perceber, o emprego do termo “classes perigosas”, sob essa definição, assume uma abrangência diferente daquela proposta por Mary Carpenter. O termo, diferentemente da forma como foi utilizado pela autora, não se restringe a um grupo específico de indivíduos à margem da lei, mas propõe uma generalização, a partir da qual podemos tirar algumas conclusões. Como sugere Chalhoub, caso as duas expressões apareçam como sinônimos, a compreensão dos deputados é a de que todos os pobres seriam viciosos. Se os termos não estiverem significando a mesma coisa, para os parlamentares existiria uma dupla acepção do termo: uma relativa aos “bons pobres” – os honestos e trabalhadores – e os “pobres viciosos” – aqueles que seriam os membros em potencial das “classes perigosas”.

Embora não tenha encontrado uma resposta clara para a questão, o autor percebe uma tendência nos discursos:

para os nobres deputados, a principal virtude do bom cidadão é o trabalho, e este leva necessariamente ao hábito da poupança, que, por sua vez, se converte em conforto para o cidadão. Desta forma, o indivíduo que não consegue acumular, que vive na pobreza, torna-se imediatamente suspeito de não ser um bom trabalhador. Finalmente, e como o maior vício possível em um ser humano é o não-trabalho, a ociosidade, segue-se que aos pobres falta a virtude social mais essencial; em cidadãos nos quais não abundam as virtudes, grassam os vícios, e logo (...) vemos que as palavras ‘pobres’ e ‘viciosas’ significam a mesma coisa para os parlamentares¹⁴².

Foi, portanto, carregando essa noção que não apenas os parlamentares em questão, mas inúmeros outros representantes do poder público também produziram discursos e aprovaram leis que indicavam que essa associação, mesmo que de forma indireta, foi recorrente durante toda a década de 1890.



Em seu entendimento, a pobreza de um indivíduo era condição suficiente para que ele fosse apresentado como um suspeito preferencial na investigação de certos crimes e um malfeitor em potencial, portador dos germens mais prejudiciais para a sociedade; tornava-se um motivo irrefutável para que fossem postas em prática medidas mais contundentes de “purificação” da cidade.

A “moralização” da população passava, portanto, pela superação dessa “condição indesejável”, ou seja, dos elementos ligados à pobreza e suas consequências imediatas; “um mal a ser combatido pelas autoridades”. E tal combate se deu de maneira intensa e em diversas frentes. A partir de ações promovidas em áreas como saúde, habitação, saneamento e instrução pública, os dirigentes do Estado, além de terem promovido intervenções por vezes violentas no cotidiano da população, como foi o episódio de demolição da estalagem “Cabeça de Porco”, acabaram consolidando algumas distinções sociais, marcadas pela desigualdade, as quais persistem historicamente.

No campo da instrução pública, algumas medidas também foram tomadas pelas autoridades competentes, no sentido de “civilizar” a população, com políticas voltadas especialmente para os segmentos mais pobres, como forma de estimular seu apeço pelo trabalho e impedir que os alunos, no futuro, se transformassem em um “perigo” para a sociedade. As discussões em torno do caráter obrigatório ou não do ensino primário são um bom exemplo dos desdobramentos que essa questão provocou. Uma das preocupações dos responsáveis pela organização do ensino na cidade era garantir a “dignidade moral” da cidade, desejo para o qual diziam não medir esforços. Para eles, ao garantir que os “filhos do povo” tivessem acesso às letras seria possível destituir qualquer vínculo entre a população e os tão temidos males sociais a que já fizemos menção.

Com esse intuito, alguns projetos de lei foram apresentados pelos representantes do Poder Legislativo municipal, os quais, dirigidos especialmente às classes populares, buscavam dar ao ensino carioca uma feição mais compatível com a “verdadeira função” da instrução, no entendimento dos intendentess: formar o caráter do indivíduo, oferecendo-lhe os meios necessários para que cada cidadão compreendesse quais eram os seus deveres sociais e pudesse colaborar para o progresso do país. Em outras palavras, instruir todas as classes, começando pelos segmentos menos favorecidos, era um meio de deixar a cidade livre das principais “ameaças” que poderiam impedir o seu desenvolvimento: a vadiagem, a mendicância, a desordem, a ociosidade, enfim, a pobreza.

Nesse aspecto, dois elementos aparecem com grande relevância nas propostas encaminhadas pelos membros do Conselho Municipal: o primeiro é o significado político, social, econômico e cultural que esse investimento



possuía; o segundo é o lugar de onde partia essa discussão. E o lugar aqui, toma dois sentidos diferentes: um diz respeito ao próprio ambiente das discussões, nesse caso, a Casa Legislativa; e o outro se refere à dimensão atribuída à cidade do Rio de Janeiro, enquanto centro impulsor dos melhoramentos a que o ensino, ou mesmo outras demandas sociais, deveria se submeter. Advogando uma posição diferenciada para a cidade, em seu discurso é visível o apelo ao caráter de centralidade que ela exercia em relação às demais cidades do país. Uma postura compreensível, visto que a cidade era a Capital da República, e o lugar de onde emanavam decisões que afetavam a vida política de toda a federação¹⁴³.

Vista como uma representação da identidade nacional, síntese das tradições que se devem preservar e espelho do futuro que se quer construir, a cidade assumiu uma função metonímica, na qual se condensavam eloquentemente “as angústias, as glórias, os impasses e as esperanças de uma coletividade” que ia muito além de seus habitantes¹⁴⁴. No último quartel do século XIX já havia se tornado há muito o centro econômico, financeiro e cultural do país, de modo que entre a intelectualidade carioca se podia ouvir com frequência que “o Rio de Janeiro monopolizava a vida nacional”, ou ainda, “o Rio de Janeiro é o Brasil”. Expressões como essas exteriorizavam de modo cenográfico a atração que o Rio de Janeiro exercia sobre o território nacional¹⁴⁵.

No entanto, vale lembrar que tal discurso se materializava em uma realidade marcada por profundas contradições. Paralelo à produção simbólica de sua capitalidade, estava o cotidiano da população, atravessado por diferenças de todas as ordens. A perspectiva irradiadora que percorreu todo o século XIX, por meio da qual se advogava a centralidade da cidade em relação ao conjunto do país, se concretizava em uma paisagem adversa, na qual tiveram lugar um acelerado crescimento urbano e inúmeros descompassos em áreas vitais para o bom desenvolvimento da cidade e de melhores condições de sobrevivência para a população que nela residia. Problemas relativos ao abastecimento de gêneros alimentícios, ao transporte, às epidemias, à falta de trabalho, às moradias, ao saneamento da cidade e ao analfabetismo faziam parte de seu cotidiano e eram apresentados como verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento do país.

Nesse sentido, é interessante ver como a “cidade real” expressava as contradições do conjunto da realidade brasileira, idealizada nesse momento por muitos desses intelectuais – como Afonso Celso¹⁴⁶, por exemplo, autor do famoso livro *Por que me ufano de meu país*, publicado em 1900. Divulgado por ocasião do quarto centenário do descobrimento, o livro é considerado por alguns autores como um dos mais famosos no sentido de elaborar algumas representações acerca do Brasil e dos brasileiros. Segundo Patrícia Hansen, ele ficou conhecido por retratar um orgulho exacerbado da pátria (daí o termo

ufanismo ao qual é remetido), destacando suas belezas naturais e contestando visões pessimistas do brasileiro, baseadas principalmente em teorias racistas¹⁴⁷.

De acordo com a autora, assumindo certo exagero quanto ao detalhamento dos motivos que conformariam a “superioridade do Brasil”, Afonso Celso procurava exaltar os “atributos positivos do tipo nacional” (honradez no desempenho de funções públicas, afeição à ordem, espírito de caridade etc.), ao mesmo tempo que destacava “as belezas naturais do território”. Sustentando um apelo inflamado sobre determinadas características do país, o autor negava qualquer tipo de “antagonismo” entre os grupos que compunham a população brasileira. Assim ele defendia:

Somos uma grande nação. Ampla porção do mundo nos pertence.

Formamos um conjunto solidário do qual nada perdemos, há quatrocentos anos, apesar de poderosos governos terem tentado, por vezes repetidas, arrancar-lhes pedaços.

E a essa vastidão territorial se aliam a identidade da língua, de costumes, de religião, de interesses. Nenhum antagonismo separa grupos componentes da população. Não nutrem elas aspirações antinômicas, nem conhecem tradições hostis. Nada justifica o receio de que apareçam motivos sérios de dissensão, de modo que o imenso todo se fragmente¹⁴⁸.

A essa visão “otimista” sobre as “qualidades da nacionalidade brasileira” se contrapunha, em certa medida, a materialidade do cotidiano carioca, com todos os seus problemas e desencontros. Apesar de ser presente a valorização de certos aspectos ligados à sua produção simbólica como núcleo da modernidade, lugar da política e da sociabilidade intelectual, essa imagem representa apenas uma face da complexidade social, política, cultural, religiosa e econômica que preenche a história da cidade do Rio de Janeiro. A suntuosidade arquitetônica dos grandes edifícios, a vida elegante das famílias tradicionais, o requinte das damas da “boa sociedade”, assim como a imponência dos hotéis de luxo e dos antigos casarões dividiam lugar com a vida simples da população mais pobre. Pelas ruas estreitas e sinuosas da cidade disputavam o mesmo espaço os moleques pregoeiros e os vendedores de jornal, os caixeiros e os vendedores ambulantes, os artesãos e as mulheres com seus tabuleiros à mostra, pondo seus quitutes à venda. Nos becos sujos e mal cheirosos, nas esquinas agitadas e barulhentas a vida também acontecia, e nela o retrato de uma cidade em constante movimento. Elegância e miséria, trabalho e ociosidade: essa era a paisagem do Rio Oitocentista, divulgada pela intelectualidade da época nos romances, nas crônicas, nos folhetins, nos jornais, nas revistas, nos cafés ou nas confeitarias.

Eis o que publicou a *Gazeta de Notícias*, em setembro de 1899, sobre a cidade:

Esta cidade do Rio de Janeiro está a pedir uma reforma profunda. Precisa ser voltada do avesso, raspada, lavada com lixívias fortes, para atingir o desideratum de ser uma cidade decente, por dentro e por fora.

O Sr. Prefeito do município tem dedicado o melhor dos seus esforços ao alto e importante problema do saneamento do Rio de Janeiro.

(...)

Se, porém, o saneamento físico do Rio é uma necessidade indiscutível, há outro saneamento que se impõe aos deveres das autoridades respectivas...

Refêrimo-nos a limpeza moral de certos becos e ruas.

(...)

Causa dó ver as melhores ruas da Capital infestadas por mulheres de vida alegre, que não têm ao menos a discrição de esconder a sua miséria, fazendo ao contrário gala em mostrar as gangrenas da sua existência¹⁴⁹.

O conteúdo desse fragmento demonstra com grande evidência que as demandas sociais eram um tema de grande repercussão na cidade. Tanto seu aspecto físico (calçamento e limpeza das ruas, iluminação, manutenção das praças e edifícios etc.) era discutido, quanto à feição moral dos ambientes onde circulavam os mais variados segmentos sociais. Na manchete publicada, o redator defendia como urgentes ações mais severas da Polícia, as quais pudessem promover uma verdadeira “caçada aos gatunos”, o “extermínio dos jogos” e, especialmente, o “sumiço das prostitutas” dos becos e ruas da cidade. Para ele, era incompreensível o desleixo das autoridades ao permitir a dissolução dos bons costumes e a proliferação de uma imoralidade tão ostensiva; era inconcebível o estado de apatia dos delegados que consentiam que “as melhores ruas da Capital” ficassem entregues ao abandono, povoadas por essa gente cuja “miséria e imundície chocam ao extremo”.

Notícias como essas foram repetidamente veiculadas nas páginas dos jornais cariocas. Críticas à falta de saneamento da cidade, às dificuldades no abastecimento da população, à carestia dos alimentos, problemas relativos à higiene pública e à “imoralidade” crescente e visível aos olhos das pessoas “de boa índole”, ao mesmo tempo que tinham por finalidade denunciar o estado “lastimável” em que a cidade se encontrava, também apontavam quais deveriam ser as providências tomadas pelas autoridades para que a capital ficasse livre daquele “espetáculo triste e vergonhoso”. Esse é um bom exercício para acompanharmos as questões que mais chamavam a atenção das autoridades e o modo como as mesmas eram tratadas por seus contemporâneos.

Insatisfeito por não receber uma resposta das autoridades a quem competia o assunto, alguns dias depois uma nova manchete foi publicada no mesmo jornal, na qual o autor da queixa afirma:

O Rio de Janeiro é a única cidade do mundo onde este espetáculo se dá. É um espetáculo triste e vergonhoso (...). Os costumes dos povos exteriorizam a sua civilização: é a forma visível do progresso moral das nações e, a regular por isso, o Rio de Janeiro é a última das cidades do mundo. Encham-no de estátuas comemorativas, de museus ricos, de belos edifícios e de boas bibliotecas: o desleixo em que se afoga um dos principais fatos da vida do povo há de ser sempre, enquanto existir, o estigma sujo, vergonhoso, de uma raça degenerada e moribunda¹⁵⁰.

Como se pode perceber, a ênfase em torno da “civilização” da sociedade brasileira era um tema que envolvia diferentes questões. Uma delas era a feição moral da população, apresentada como a forma visível do progresso nacional e o retrato do adiantamento que o país já havia alcançado. Nesse pensamento estava expressa a noção de que o desenvolvimento de uma cidade dependia dos “bons hábitos” e dos “bons costumes” de seus habitantes; o que significa atribuir ao caráter de cada indivíduo a responsabilidade de promover qualquer tipo de avanço no país. Em outras palavras, para que o Brasil crescesse e se desenvolvesse, moral e materialmente, era preciso extirpar da sociedade a marca social da “degeneração”.

A “vergonha social”, publicada na imprensa e debatida no Conselho Municipal, aparecia representada pelos indivíduos pertencentes às camadas populares que já estavam entregues a uma vida de crimes e de prostituição, como denunciava o jornal, ou àqueles que possuíam uma tendência “natural” para manifestar esse tipo de comportamento. À ameaça da “desordem pública” deveria se sobrepor um controle social mais rígido, por meio do qual a sociedade ficasse livre da “influência negativa” desses indivíduos. O grande temor das autoridades era a ação de

certos mendigos [que] têm por hábito alugar pequenos vagabundos para a faina dos assaltos à caridade pública.

O certo é que os garotos acostumam-se ao ofício, e nunca mais poderão servir para outra coisa. Crescem e vão ser mendigos.

*O estímulo do trabalho não vive no entorpecido espírito d’esses miseráveis pequenos, e em cada vagabundo secretário de um cego ou de um aleijado está o embrião de um gatuno ou de um **cáften** futuro. ¹⁵¹*

É importante ressaltar que essa perspectiva expressa a forma como muitos contemporâneos avaliaram a sociedade carioca no fim do século XIX,

elaborando e difundindo representações acerca da população. Ao fazermos uma leitura dessas concepções, compreendemos que as mesmas estão intimamente ligadas aos lugares sociais, políticos, científicos e ideológicos ocupados pelos intelectuais que divulgavam essas qualificações. Em relação à ideia de “degeneração”, por exemplo, sustentada pelo jornal, ela retrata e veicula uma imagem dos segmentos populares da cidade, que os avaliava como viciosos, ignorantes e manipuláveis. Essa percepção reflete a apropriação que seus defensores fizeram de certas construções teóricas sobre o Brasil e os brasileiros, produzidas durante o século XIX, as quais se ocupavam em explicar “as diferenças existentes entre a humanidade”¹⁵². Mas antes de representar uma unanimidade em termos de pensamento, e das apropriações que foram praticadas a esse respeito, essa questão se inscreve em um conjunto amplo de interpretações, de maneira que a imagem “negativa” dos elementos populares retrata apenas uma entre tantas outras avaliações que foram feitas sobre eles no mesmo período.

Foi, então, na tentativa de reverter o quadro de “instabilidade” presente na cidade, de acordo com a avaliação de alguns jornais cariocas, que entre os representantes da política municipal surgiram propostas ligadas ao saneamento da cidade e à escolarização da população. Os projetos de lei voltados para o campo da instrução pública, os quais pretendiam estender o acesso ao ensino ao maior contingente populacional, tinham como objetivo despertar nos alunos um profundo respeito à cidade (e ao país) e um latente interesse pelo “trabalho”, por meio do qual garantiriam seu sustento e impulsionariam o desenvolvimento econômico carioca.

Na medida em que os alunos pobres fossem capacitados, moral e intelectualmente, eles passariam da posição de “ameaça” em que se encontravam para o lugar de promotores do “progresso” brasileiro, pois o acesso ao mundo legalmente letrado lhes daria condições de se integrarem ao mercado de trabalho que, conseqüentemente, os livraria de, no futuro, se transformarem em mendigos, prostitutas ou malfeitores. Segundo a lógica de seus defensores, se os meninos e meninas cariocas fossem motivados desde cedo a desenvolver o gosto pelo trabalho, na vida adulta não se transformariam em “gatunos” ou “vagabundos”, aliciadores de menores dispostos a “ganhar a vida pela via mais fácil”.

Esse é um tema importante para a compreensão dos projetos educacionais vigentes na cidade do Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o século XX, pois nos apresenta a maneira como a “formação do povo” era concebida pelas autoridades e a forma como a “educação” aparecia nos diferentes discursos da época. Ancorados nos padrões burgueses ocidentais de “progresso”, de “civilização” e de “modernidade”, médicos, políticos, jornalistas, juristas, professores, intelectuais de todas as áreas, escreveram



manifestos, registraram suas opiniões em jornais e revistas, produziram leis, nos quais procuraram discutir os benefícios da instrução pública, no longo caminho a ser percorrido em busca do desenvolvimento brasileiro, e apontar o meio pelo qual fosse possível “salvar” a mocidade republicana da “degeneração”. Personificando a fórmula da redenção social, a “educação popular” cristalizou-se como a via necessária e indispensável na adequação dos hábitos da população às exigências que o processo de incremento nacional fazia aos seus participantes.

De maneira especial, a compreensão que se tinha era a de que ao formar o povo, sobretudo as classes populares, nele seriam derramadas as Luzes da Razão que romperiam com as trevas que caracterizavam sua condição social e seu “passado colonial”. A eles seria legada uma herança insubstituível de amor à pátria e a oferta de possibilidades reais para ingressarem no mercado de trabalho. Nas palavras de um dos intendentess do Conselho Municipal:

O grande dever da Municipalidade é (...) ir buscar essas crianças de 7 e 8 anos que aí vagam pelas ruas, completamente perdidas, a fim de obrigá-las a freqüentar as aulas primárias. O dever da Municipalidade (...) é ensinar aos filhos do povo a ler, escrever e contar, ensinando-lhes justamente, ao lado destes princípios rudimentares, o direito do cidadão; é colocar ao lado dessas escolas primárias, as escolas profissionais ou, pelo menos, oficinas onde essas crianças vão aprendendo a trabalhar para um dia serem cidadãos úteis a sua família e a sua pátria¹⁵³.

No discurso de Alfredo Barcellos, a ideia de “progresso” estava, inevitavelmente, associada à difusão do ensino – em que o princípio da obrigatoriedade se fazia fundamental. Articulada ao “gosto pelo trabalho”, ela se tornava um dos principais meios de “qualificação” da população carioca. A comprovação dos efeitos “positivos” dessa medida seria buscada “nas experiências de outros países” e nos trabalhos produzidos por filósofos, cientistas e pedagogos “renomados”, especialmente europeus. Um nome frequentemente citado, não apenas por ele, mas por outros intendentess, como forma de sustentar seus argumentos era o de Herbert Spencer¹⁵⁴. Os trabalhos produzidos por Spencer sobre os comportamentos humanos e as hierarquias sociais parecem ter se constituído em uma das principais referências para os membros da Casa Legislativa que, em certa medida, se valiam de seus pressupostos para “fazerem sua leitura acerca da realidade brasileira”¹⁵⁵.

Nesse contexto, então, a instrução passava a representar um importante mecanismo de intervenção social, por onde as distinções sociais eram estabelecidas e legitimadas. Associada à fórmula salvacionista da redenção nacional, seus idealizadores se autoproclamavam missionários do progresso, defensores da moral e dos bons costumes e fiéis colaboradores na construção de uma cidade que oferecesse uma vida digna a sua população. Cidade que os



intendentes aclamavam como um espelho para as demais regiões do país, da qual dependia o futuro de toda a juventude republicana. Para eles, a Capital da República era o seu centro cosmopolita, a ponte que ligava o Brasil à toda produção material e espiritual da Europa e das Américas. As ações nela empreendidas serviam de exemplo para as demais regiões, que a tomavam como o seu “centro pensante”¹⁵⁶.

A vitrine da moda, das ideias e dos acontecimentos era o espelho da modernidade. Por isso, enquanto as inovações tecnológicas e as construções materiais ganhavam forma, a cidade crescia e se transformava. E uma das transformações mais expressivas era anunciada pelas estatísticas oficiais: segundo os dados do censo de 1890, calcula-se que nesse período circulavam na cidade cerca de 500 mil habitantes. Um extraordinário crescimento demográfico resultante, sobretudo, do aumento do fluxo da migração interna de ex-escravos libertos de áreas rurais para a urbana e da chegada de imigrantes europeus, em especial de portugueses¹⁵⁷.

Em relação ao total verificado na década de 1890, assim estava distribuída a população nas diferentes freguesias:

Tabela 4 – População nas diferentes paróquias que compunham a cidade do Rio de Janeiro em 1890

Paróquias	Homens	Mulheres	Total
Candelária	7.966	1.580	9.546
São José	24.533	15.078	39.611
Santa Rita	28.017	15.584	43.601
Sacramento	19.394	11.025	30.419
Glória	22.332	21.419	43.751
Santana	38.238	29.147	67.385
Santo Antônio	20.920	16.477	37.397
Espírito Santo	14.820	16.418	31.238
Engenho Velho	19.493	17.332	36.825
Lagoa	14.408	14.029	28.437
São Cristóvão	11.346	10.742	22.088
Gávea	2.732	1.964	4.696
Engenho Novo	14.468	13.294	27.762
Irajá	6.902	6.224	13.126
Jacarepaguá	8.362	7.683	16.045
Inhaúma	9.243	8.178	17.421
Guaratiba	6.439	6.214	12.653
Campo Grande	8.446	7.501	15.947
Santa Cruz	5.622	5.307	10.929
Ilha do Governador	2.434	1.555	3.989
Paqueta	1.375	1.318	2.693
População de direito (presente)	287.490	228.069	515.559
População flutuante (terrestre)	2.107	626	2.733
População flutuante (marítima)	4.060	299	4.359
População de fato	293.657	228.994	522.651

Fonte: *Sinopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890, p.33.*

Por meio dos dados apresentados na Tabela 4, vemos que as paróquias urbanas eram as regiões que concentravam o grosso da população carioca¹⁵⁸. Vários elementos contribuíam para essa situação. Um deles era a fixação da população em áreas mais próximas aos locais de trabalho, em razão das longas distâncias do Centro – onde estavam as maiores ofertas de emprego – até os subúrbios, e o alto preço pago pelo transporte até as regiões mais afastadas, o que causava grande prejuízo para a população, sobretudo para os mais pobres.

Apesar de o desenvolvimento dos transportes ter favorecido o crescimento urbano e expandido a ocupação espacial: o bonde facilitou a ocupação das zonas Sul e Norte da cidade, e o trem desempenhou um papel singular na ocupação dos subúrbios, o local preferido de moradia para as classes populares era a região central da cidade. Essas eram áreas que concentravam um grande número de trabalhadores com ocupações mal remuneradas ou desempregados, muitos dos quais viviam aglomerados em cortiços ou estalagens.

No aspecto social, um dos elementos que merece destaque é o índice de analfabetismo verificado na cidade. Os dados censitários coligidos em 1900 apontam que, no Brasil, havia mais de 6 analfabetos para cada grupo de 10 habitantes maiores de 5 anos de idade. Na capital da República, apesar de menores, os números também eram elevados: em 1890, chegavam a ultrapassar a casa dos 40%. Para alguns especialistas da época, esses altos índices eram os mais cruéis indicadores do grande atraso do país frente aos países considerados “civilizados”, os quais já tinham compreendido a importância de educar a população.

Como solução para o problema, Bulhões de Carvalho, autor do prefácio que antecede a exposição dos dados coletados pelo censo, sugeria a difusão em larga escala do ensino primário, favorecida pela contribuição de todos os cidadãos brasileiros e pela iniciativa de seus representantes no Congresso Nacional e nos governos locais dos vários estados e municípios. Seria por meio da expansão do ensino das primeiras letras que o país sairia da condição de retrocesso em que se encontrava e passaria a integrar o conjunto de países com bons indicadores de crescimento econômico e social.

Sua alegação não estava muito distante das defesas que encontramos ao longo dos anos de 1890, voltadas para a escolarização da população carioca. Os debates em torno da ampliação quantitativa no número de escolas, a imposição da obrigatoriedade do ensino primário, as disciplinas que deveriam ser adotadas em cada curso, assim como a aproximação entre o ensino primário e o ensino profissional foram apenas algumas das inúmeras questões que deram corpo aos embates educacionais nos últimos anos do século XIX, os quais tinham por finalidade apresentar o melhor programa educacional para os “futuros cidadãos” brasileiros.

Instruir a população e regulamentar as bases que organizavam o ensino público na cidade foram, portanto, temas cruciais na arquitetura dos projetos educacionais do período. Ao estimar a alta taxa de analfabetismo no município e demarcar os benefícios políticos, sociais e econômicos que a difusão do ensino reverteria para o bem-estar público, na imprensa e na tribuna não faltaram defesas apaixonadas quanto aos investimentos que deveriam ser destinados ao setor.

Uma vez que, da mesma forma que o trabalhador era associado à prosperidade econômica da capital e à sua própria prosperidade, visto como um indivíduo portador de virtudes dignas de serem imitadas, um colaborador em potencial do progresso brasileiro; o não-trabalhador, seu par por oposição, representava tudo aquilo que as autoridades mais temiam: a ociosidade, a vadiagem, a mendicância e a pobreza. Considerando determinados discursos veiculados na imprensa carioca – como as manchetes publicadas na *Gazeta de Notícias*, citadas anteriormente – e certos debates travados entre os intendentess, o bom trabalhador era o indivíduo que já havia sido incluído no mundo legalmente letrado, mesmo que só dispusesse das noções mais rudimentares da leitura e da escrita, que se esforçava em oferecer uma vida honesta a sua família. Por outro lado, o analfabeto, mesmo que exercesse alguma atividade remunerada, era o sujeito que estava mais próximo do não-trabalho, e para ele os dirigentes municipais propunham medidas preventivas.

Na medida em que a cidade concentrava um número bastante expressivo de analfabetos, muitas propostas foram apresentadas no sentido de reverter esse quadro e possibilitar que cada cidadão se transformasse no bom trabalhador, sujeito honesto e responsável, que garante o seu sustento e o de sua família a partir de atividades lícitas. Observemos os números que os dados do censo apresentam a esse respeito na Tabela 5.

A partir desses números é possível tirarmos algumas conclusões. Mesmo que os valores apresentados pelo censo possuam variações, ou alguma inexatidão¹⁵⁹, e se refiram ao total da população – estando, portanto, incluídos os menores de 6 anos de idade –, são, em nossa perspectiva, bastante significativos. Ainda que de forma genérica, eles nos indicam a distribuição percentual, segundo as *estatísticas oficiais*, do analfabetismo pela cidade e em quais áreas sua concentração era maior. Essa era a base, grosso modo, tomada pelos dirigentes municipais para legitimarem seus discursos. Portanto, importantes em nosso estudo.

Em linhas gerais, segundo estes dados, as regiões que possuíam as maiores taxas de analfabetismo eram as freguesias suburbanas, dentre as quais a única que apresenta um percentual inferior a 50% é a freguesia de Paquetá. Nesse caso, sugere-se que a maior parte de sua população era alfabetizada – se não a metade de seus moradores, pelo menos uma parcela razoável deles.

Tabela 5 – População alfabetizada na cidade do Rio de Janeiro (por freguesia)

Paróquias	Sabem ler	Não sabem ler	% dos que sabem ler*	Total
Candelária	6.514	3.032	68,24	9.546
São José	23.307	16.304	58,84	39.611
Santa Rita	22.587	21.014	51,80	43.601
Sacramento	20.911	9.508	68,74	30.419
Glória	27.432	16.319	62,70	43.751
Santana	32.201	35.184	47,79	67.385
Santo Antônio	18.567	18.830	49,65	37.397
Espírito Santo	17.181	14.057	55,00	31.238
Engenho Velho	20.114	16.711	54,62	36.825
Lagoa	16.994	11.443	59,76	28.437
São Cristóvão	13.013	9.075	58,91	22.088
Gávea	2.458	2.238	52,34	4.696
Engenho Novo	15.321	12.441	55,19	27.762
Irajá	3.779	9.347	28,79	13.126
Jacarepaguá	4.334	11.711	27,01	16.045
Inhaúma	6.198	11.223	35,58	17.421
Guaratiba	3.222	9.431	25,46	12.653
Campo Grande	3.952	11.995	24,78	15.947
Santa Cruz	3.816	7.113	34,92	10.929
Governador	1.608	2.381	40,31	3.989
Paqueta	1.417	1.276	52,62	2.693

Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil. População recenseada em 31 de dezembro de 1890.*

*Os décimos percentuais, quando necessário, foram aumentados ou diminuídos, a fim de que os valores apresentados estivessem o mais próximo possível do número total de habitantes que possuíam a habilidade da leitura, segundo o censo.

Quanto às demais, em sua maioria, apresentam percentuais bem pequenos de alfabetização, seus números ficam na casa dos 20% ou 30%, o que às vezes chega a representar aproximadamente um terço de seus habitantes. Uma situação oposta ao que acontece com as freguesias urbanas, cujos dados indicam que, geralmente, o número de analfabetos é inferior ao número de alfabetizados. No conjunto, a maior parte dessas freguesias ficou na casa dos 50%; somente três ultrapassaram a marca dos 60%; e somente duas apresentaram coeficiente inferior a 50%¹⁶⁰.

Esse era o perfil da cidade para a qual foram destinadas medidas intervencionistas encabeçadas pelas autoridades públicas, com o intuito de “civilizar” física e moralmente a população e os espaços em que ela circulava. Medidas desse porte foram tomadas em diferentes setores, entre os quais figuram o campo habitacional e os serviços ligados à instrução

pública municipal. Em relação ao primeiro, diversas análises já se ocuparam em discutir os motivos e os efeitos do processo de “saneamento” da cidade, o qual tinha como base o discurso sanitarista da higiene e da salubridade¹⁶¹. Quanto ao segundo, esse será o nosso desafio, a partir desse momento. Nossa intenção é discutir algumas propostas apresentadas pelos membros da Casa Legislativa para o ensino municipal, profundamente marcadas pelo discurso da *Ordem* e do *Progresso*.

3.2 “Ao município deveis honrar. As bênçãos do povo serão a vossa recompensa”

Para reverter o agudo quadro de analfabetismo mapeado na cidade, professores, políticos e jornalistas reuniram-se em associações, publicaram notas em jornais, redigiram leis, escreveram manifestos: a intenção era denunciar o atraso em que se encontrava o Brasil e acender a chama de patriotismo existente em cada cidadão, defendendo-se que a disseminação da instrução em larga escala para a população era o início de um longo, mas glorioso, trabalho de ascensão da sociedade brasileira. A eficácia da obra era antecipada pelos exemplos do exterior: geralmente, países europeus serviam de bússola no projeto audacioso que faria o país alcançar a tão sonhada civilização.

O espírito esclarecido daqueles “povos adiantados” era utilizado como um eficaz incentivo no incremento ao ensino: sua capacidade intelectual, suas conquistas materiais, seus gostos e hábitos rebuscados era o que de melhor havia para motivar a realização de políticas públicas voltadas para a escolarização da população carioca. A grande questão, no entanto, não era discutir a validade dessa iniciativa, mas o perfil que esse ensino deveria ter para atender às necessidades dessa mesma população. Enquanto a ideia de instruir o povo tendia a predominar entre as autoridades públicas, o mesmo não se pode dizer do programa sugerido para levar a termo esse projeto.

Na esfera municipal, como já vimos, as propostas apresentadas nessa área ficaram a cargo dos membros da Casa Legislativa. Entre os anos de 1892 e 1902, os intendentos produziram um número expressivo de projetos de lei voltados para o ensino público da cidade, os quais pretendiam apresentar as bases, os valores e os princípios aos quais a instrução pública carioca deveria estar submetida¹⁶². Eram projetos que tinham por finalidade estabelecer a organização geral do ensino: suas categorias, seu programa, seu corpo docente, seus diretores, seus inspetores, as penalidades aplicáveis aos seus membros. Um grande empreendimento para o qual os intendentos defendiam não haver limites: “todo esforço dedicado nessa obra” seria revertido em “prol da municipalidade”.

O primeiro ponto capital para seus autores era a definição do caráter obrigatório que deveria ser imposto ao ensino. Para alguns dos intendentess, esse princípio era fundamental para garantir aos alunos os efeitos morais transmitidos no processo educativo escolar. Baseados em teóricos franceses e ingleses, alguns membros defendiam-no como prerrogativa essencial à liberdade individual. Assim argumentava João Baptista Capelli:

O ensino obrigatório é sustentado por uma imensidade de pedagogistas como necessário.

Em todos os países onde a instrução está adiantada, o ensino é obrigatório, haja vista a Bélgica, a Itália, a Suíça, etc. (...).

Poderá dizer-se que o ensino obrigatório vai cercar a liberdade individual; porém assim não me parece, Sr. Presidente, porque já Tocqueville dizia: “que não pode haver liberdade sem instrução”¹⁶³.

O tema da obrigatoriedade associado à liberdade tinha por finalidade acender a chama dos debates envolvendo os deveres sociais de cada indivíduo. No bojo dessa questão estavam as discussões em torno do sufrágio universal. Para Capelli, um indivíduo não poderia conhecer a verdadeira liberdade, nem fazer escolhas conscientes, enquanto não dispusesse dos elementos necessários à sua compreensão. Portanto, para ele, instrução pública e cidadania política eram temas correlatos; duas faces de uma mesma moeda, na qual se escondia “o valor incorruptível de um governo democrático”, zeloso dos interesses de seu povo.

Esse foi um tema importante na tramitação do Projeto nº. 79, de 1893, pela Casa. Em seu texto, a Comissão de Instrução, autora da proposta, não fez qualquer menção ao princípio da obrigatoriedade, prescrevendo na lei somente os elementos relativos à laicidade e à gratuidade. Em seu art. 1º, do Capítulo I – da organização geral do ensino –, o projeto original divide o ensino público no Distrito Federal em três categorias: ensino primário, ensino normal e ensino profissional e artístico. Após descrever a abrangência de cada modalidade, em seu art. 2º, lê-se a seguinte definição: “o ensino primário público é leigo e gratuito”¹⁶⁴.

À sentida omissão, inúmeras foram as réplicas. Para o intendente Alfredo Barcellos, o acréscimo de tal prerrogativa era essencial. Assim como João Baptista Capelli, ele acreditava que dela dependia a liberdade do povo, pois constituía a peça fundamental para que cada cidadão tivesse condições de fazer uso de seus direitos políticos e sociais mais elementares. Sua ressalva, no entanto, se dirigia aos efeitos que essa imposição acarretaria para as famílias mais pobres:

(...) devemos ter em atenção, quando tratarmos do ensino obrigatório, quais as condições dos pais das crianças, que freqüentam as escolas; devemos lembrarmo-

nos de que em geral são pobres os indivíduos que mandam seus filhos freqüentar as escolas primárias; e, estando as do 1º grau divididas em seis anos, é um pouco duro forçar as famílias a fazerem as crianças perder tanto tempo nas escolas¹⁶⁵.

Para evitar tal “desatino”, Alfredo Barcellos sugere que somente ao ensino das primeiras letras seja reservada a medida. Para ele, bastaria a posse das noções mais elementares para que os alunos dispusessem das habilidades necessárias para se integrar ao mercado de trabalho. Aos filhos das classes populares seria suficiente oferecer os rudimentos da leitura e da escrita; conhecimentos pouco sofisticados que acabavam por mantê-los na base da pirâmide social que distribuía a população da cidade em atividades remuneradas.

Em suas palavras:

Desde que a criança sabe ler, escrever e contar, pode-se dizer que está de posse da bússola com que pode navegar nos mares da instrução e ir até onde seus esforços e sua inteligência o permitirem. Eu (...) proponho que se torne obrigatório apenas o ensino elementar¹⁶⁶.

A essa noção deve ser acrescentada a perspectiva do intendente Augusto de Vasconcelos. Favorável à inclusão do termo no preceito legal, o intendente afirma que, para que fosse vista alguma eficácia na proposta, era necessário aumentar o número de escolas na cidade, em particular nas áreas suburbanas, onde a exiguidade dos estabelecimentos e as longas distâncias percorridas pelos alunos até os espaços escolares contribuía para a inviabilidade da medida. De acordo com Vasconcelos, era impossível obrigar a frequência dos alunos nos lugares onde as escolas fossem muito distantes umas das outras.

Para ele, o dispositivo legal deveria ser precedido de ações que tornassem exequíveis suas imposições. De nada adiantaria a prescrição da obrigatoriedade do ensino se os alunos não tivessem condições de executar o que lhes era determinado. O anúncio da obrigatoriedade estava ligado, portanto, a outra questão importante para o desenvolvimento do ensino público na cidade: o número de escolas existentes no município. Esse aspecto era crucial, sobretudo para os alunos que residiam em áreas mais afastadas do Centro urbano e precisavam se deslocar por longas distâncias para chegar a uma escola. De acordo com o intendente, caso a proposta fosse aceita, os que mais sentiriam o impacto da medida seriam os alunos das freguesias suburbanas, “distantes muitas léguas” das freguesias urbanas, onde o número de escolas era maior.

Pensando nas implicações que a aprovação do termo resultaria para essa população, Augusto de Vasconcelos defendia a necessidade de serem criadas novas escolas públicas, ou subvencionadas – “que poderiam substituí-las sem prejuízo para os alunos” – e o aditamento de uma emenda no artigo, por meio

da qual fosse incluída a seguinte cláusula: “de acordo com as necessidades das referidas freguesias”. Com esse acréscimo, o intendente pretendia limitar a área da obrigatoriedade de ensino, possivelmente deixando como facultativa tal imposição aos alunos das escolas suburbanas.

Diante das diferentes argumentações apresentadas nesse campo, o que se viu ao término da votação foi o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino somente para o ensino primário nas escolas de 1º grau. Para as demais modalidades, foram mantidas apenas as exigências da laicidade e da gratuidade, tal como constavam no projeto original. Em sua redação final o Projeto de Lei também manteve a organização do ensino público primário dividido em três categorias: os jardins de infância, as escolas primárias de 1º grau e as escolas primárias de 2º grau. Esse foi outro aspecto que gerou grande discussão entre os membros da casa, mas, apesar das inúmeras críticas existentes a esse respeito, o regulamento foi aprovado e enviado para receber a sanção do prefeito.

Nos anos seguintes, essa questão voltaria à cena com o Projeto nº. 96, de outubro de 1897, e o Projeto nº. 151, de outubro de 1899¹⁶⁷. Quanto ao primeiro, o autor da proposta incluiu o preceito da obrigatoriedade, que considerava importante para o avanço do ensino na Capital do país. No art. 2º, do Capítulo I – do ensino municipal público e privado, Duque Estrada, seu autor, reafirmou os princípios da laicidade e da gratuidade do ensino primário, aos quais acrescentou o termo da obrigatoriedade, que seria garantida por uma regulamentação decretada pelo prefeito. Diferentemente do que se viu nessa proposta, o Projeto de Lei nº. 151 não fez qualquer menção ao assunto. Em seu programa ele definiu apenas que o ensino nas escolas primárias municipais fosse leigo e gratuito. Essa omissão nos parece um primeiro indício de que não houve unanimidade por parte dos intendentes em determinar as bases que melhor caberiam à organização do ensino municipal. As variações se deram em diferentes aspectos.

Paralela às discussões em torno do princípio da obrigatoriedade estava a seleção das disciplinas que “melhor atenderiam aos anseios nacionais”. Os programas de ensino ocuparam a cena e jogaram luz sobre um dos temas de maior repercussão na avaliação dos projetos educacionais do período. Essa questão foi motivo de aguerridos embates dentro da Casa Legislativa, os quais tiveram grande ressonância na imprensa carioca. De maneira especial, as categorias nas quais o ensino primário foi dividido geraram enormes controvérsias entre os membros do Conselho. Os debates em torno da eficácia das escolas de 2º grau, durante a tramitação do Projeto nº. 79, são reveladores das disputas em torno do tipo de formação que deveria ser proporcionada aos segmentos pobres da população da cidade.

As críticas dirigidas a essas escolas foram nomeadas pela maioria dos intendentes envolvidos na discussão do projeto como uma tentativa de

“preservar os interesses municipais”. Contrários à conservação desses espaços, defendiam que sua manutenção acarretava prejuízo à cidade e sacrificava o ensino elementar, de que “os populares realmente precisavam”. Em sua avaliação, os gastos em seu custeio eram causa de grande desperdício: ao invés de manterem esses verdadeiros “palácios do conhecimento”, do qual os alunos não tirariam nenhum proveito em sua vida adulta, os autores do projeto deveriam investir em escolas onde o aluno pudesse “adquirir estudos profissionais, onde pudesse aprender as artes e ofícios, por meio dos quais poderia ser útil à família e à pátria”¹⁶⁸.

Presentes desde o Regulamento aprovado por Benjamin Constant, em 1890, as escolas de 2º grau foram duramente censuradas pelos opositores do projeto, que as classificavam como fantasiosas e inoperantes. Para Alfredo Barcellos, era impossível não protestar contra esta modalidade de ensino, se essas escolas “não preparam o aluno para coisa alguma de útil”; se nelas só “são preparados pseudo-sábios”¹⁶⁹. Defensor dessa mesma concepção, João Baptista Capelli defendia a exclusão dessa categoria. Em sua opinião, elas não passavam de “escolas normais em miniatura, pois as disciplinas que aí se exigem devem conferir ao aluno o diploma, pelo menos, de adjunto”¹⁷⁰.

Em sua proposta, a Comissão de Instrução distribuiu o ensino nas escolas primárias de 2º grau em três anos de estudos, os quais compreendiam: caligrafia; português; elementos de língua francesa; matemática elementar; geografia (especialmente do Brasil); história (principalmente do Brasil); elementos de química, física e história natural, aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene; noções de economia, política e direito pátrio; desenho de ornato, paisagem, figurado e topográfico; música; ginástica e exercícios militares; trabalhos de agulha (para as meninas) e trabalhos manuais (para os meninos).

Em seu conjunto, essas disciplinas foram consideradas incoerentes por boa parte dos intendentes, que davam mais ênfase aos conhecimentos adquiridos nas escolas primárias de 1º grau. Nessas escolas, diziam eles, é que os alunos recebiam as noções de que realmente precisariam; nelas é que “os filhos do povo” aprenderiam o “*a b c* e as conseqüentes matérias necessárias” para garantirem sua inclusão no mercado de trabalho, onde poderiam desempenhar tarefas úteis ao desenvolvimento econômico do município, como operários nas fábricas e indústrias espalhadas pela cidade, por exemplo. Quanto as primeiras, defendiam sua substituição pelas escolas de ensino profissional, que colaboravam para o aperfeiçoamento técnico dos alunos, capacitando-os a realizar atividades de “grande valor comercial”.

Na perspectiva dos intendentes, o esforço em regulamentar o ensino público municipal deveria ser acompanhado de medidas que redundassem em algum retorno para a cidade. Portanto, não bastava a garantia de que



os alunos teriam acesso ao ensino, era preciso assegurar o tipo de formação que os alunos receberiam. As palavras do intendente Alfredo Barcellos nos apresentam, resumidamente, o que a maioria dos membros pretendia oferecer à população, e o que dela esperava:

É por isso que eu peço (...) menos ciências, menos conhecimentos artísticos, e mais instrução primária difundida em larga escala a todas as classes sociais, e ao lado destas a aprendizagem de um ofício, a aprendizagem de um trabalho honroso, que nobilita o homem, e que alerta a pátria.

Eu quero um povo trabalhador, mas não quero formar grupos de meio-sábios ao lado da massa ignorante e analfabeta¹⁷¹.

Às palavras do intendente surgiram respostas dentro e fora da Casa. Internamente, ele encontrou o apoio de João Baptista Capelli e Maia de Lacerda, para quem o projeto em pauta não passava de uma cópia do plano aplicado por Benjamin Constant. Ambos afirmaram ser contrários à manutenção dessas escolas, preferindo, como ele, o intendente Alfredo Barcellos, sua substituição por escolas que oferecessem aos alunos o ensino profissional. Elas não passariam de puro “enciclopedismo”, desconectadas das necessidades municipais e causadoras de grandes incômodos à difusão do ensino primário, cujo exagero das disciplinas contribuía para que os alunos fugissem dos bancos escolares. Externamente, foram muito significativas as manchetes publicadas no jornal *Gazeta de Notícias*, que fez uma defesa entusiástica desses estabelecimentos. Nas manchetes em que tratou dessa questão, o responsável pelo artigo afirmava ser uma “heresia” discordar de tão grandioso empreendimento. Os resultados obtidos em países europeus, com essas escolas, eram a prova de que o intento era merecedor de todas as atenções e incentivos.

Essa posição era partilhada por um dos membros da Casa, para quem a supressão dessas escolas consistiria em um erro desnecessário. De acordo com Augusto de Vasconcelos, se bem organizadas e dirigidas, as escolas de 2º grau representariam uma parte importante do ensino, da qual a mocidade carioca poderia extrair bons resultados. “Elas [seriam] o elo entre as escolas primárias do 1º grau e as escolas profissionais que se [criassem] e a escola normal.”¹⁷²

Essa imagem positiva das escolas, defendida por Vasconcelos e pela *Gazeta*, não encontrou acolhida entre a maior parte dos membros. De maneira enfática, seus opositores reuniam argumentos para demonstrar sua inutilidade, valendo-se, para isso, das mais variadas justificativas. Uma delas foi o depoimento de uma professora enviada à Europa para acompanhar o “desenvolvimento” do ensino primário em algumas de suas escolas. Motivada pelos resultados conseguidos em uma escola primária feminina de Gênova, indagava a referida professora:



*Por que não se faz a mesma coisa nas escolas brasileiras? Para que serve difundir tanta ciência no cérebro das meninas brasileiras? Pois, ao lado da instrução elevada que se dá às filhas do povo, não se deve ensinar uma profissão honesta para se ganhar a vida? A instrução sem ocupação não será um passo para a perdição?*¹⁷³

Às suas palavras, acrescentava o intendente Alfredo Barcellos:

*É possível que em vez de um benefício ao filho do pobre, de um benefício ao filho do operário, cumulando-lhes exclusivamente o cérebro de conhecimentos científicos que não têm utilidade imediata, sejais os portadores de muitas lágrimas ao lar doméstico, fazendo com que moças cheias de ciências, que não têm utilidade imediata, desprezem a ignorância de seus pais, desprezem o honrado sapateiro ou o honrado alfaiate (...) para resvalarem, quem sabe? no caminho da perdição, quiçá no caminho do crime*¹⁷⁴.

O discurso desse intendente é um bom exemplo para ressaltarmos o tom excludente embutido na proposta de difusão do ensino público primário, veiculada com base no Projeto de Lei analisado. É patente a relevância que se dá ao ensino elementar, em detrimento do que eles mesmos chamaram de “conhecimentos científicos”. O plano a ser adotado deveria ser aquele que privilegiasse o ensino de noções rudimentares, seguido de estudos técnicos, capazes de oferecer aos alunos a oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho para competirem “com a mão de obra estrangeira”, disputando uma vaga nas fábricas da cidade, no comércio, ou em quaisquer outros serviços por meio dos quais conseguissem garantir um “sustento digno”, para si próprios e para sua família. Pelos conhecimentos que deveriam receber, dificilmente se tornariam profissionais liberais ou ingressariam em alguma instituição de ensino superior.

Como vimos, o destino planejado para os filhos das classes trabalhadoras era aquele que os tornava bons cidadãos, ou seja, bons trabalhadores, homens e mulheres cumpridores de seus deveres sociais e políticos, que não se constituíam – nem se constituiriam – causa de prejuízo à cidade, segundo a ótica dos intendentes. Cercada de cuidados, a classe laboriosa, isto é, o trabalhador da cidade, aparece no bojo de suas preocupações. De maneira especial, causavam-lhes apreensão aqueles que ainda faziam parte da “massa ignorante e analfabeta”, cuja presença entre os demais poderia ser motivo de desordem e perdição.

As atenções para essa questão foram dadas a partir dos cursos noturnos, por meio dos quais os trabalhadores, impedidos de acompanhar as aulas durante o dia, poderiam ter acesso às letras e moldar seu espírito. Nas palavras do intendente Pereira Lopes¹⁷⁵, as aulas ministradas nesse ambiente eram importantes, pois

[era] nessas escolas que os operários, sem prejuízo do trabalho de onde tiram as suas subsistências, vão aprender alguma coisa. São essas escolas, até certo ponto, a repressão de vadios e vagabundos. Por isso que, nas horas que se entregam a esse trabalho deixam de entregarem-se à vagabundagem e à ociosidade¹⁷⁶.

Segundo seu entendimento, formar a população carioca era uma obrigação; oferecer o ensino a toda a população, sem distinção de idade, era uma necessidade. Pois ao encarnar uma função “expiatória”, a instrução, confundida com educação, tinha o papel de livrar a cidade dos ataques de “vadios e vagabundos” que, circulando livremente pelas ruas, levavam “perigo às famílias distintas” da cidade. Esse entendimento gerou um profundo descontentamento entre os membros do Conselho, ao perceberem que os cursos noturnos não haviam sido incluídos no programa idealizado pela Comissão de Instrução, na proposta de regulamentação do ensino, apresentada em janeiro de 1893.

Após receber duras críticas por essa omissão, inclusive por parte da imprensa, em sua redação foram incluídos alguns artigos, os quais determinavam a oferta de cursos noturnos para adultos, nos quais estes receberiam noções de leitura e escrita, elementos da gramática portuguesa e composição, aritmética prática, morfologia geométrica, noções de geografia e história do Brasil, instrução cívica e moral, além de aulas de desenho. As aulas teriam duas horas de duração, das 19 às 21 horas, cabendo sua direção a professores e professoras catedráticos, adjuntos ou adjuntas que desse serviço quisessem se incumbir, pelo qual receberiam uma gratificação anual de 1:200\$000.

Nas propostas de regulamentação apresentadas nos anos seguintes essas indicações ganhavam novos elementos. Segundo as determinações do Projeto de Lei nº. 96, por exemplo, os cursos noturnos seriam escolas primárias para adultos, regidas por professores e distribuídas, preferencialmente, nas proximidades das fábricas. A grande novidade que trazia em relação ao Projeto nº. 79, portanto, era a indicação, no texto da lei, dos lugares onde essas escolas deveriam ser fixadas. Com essa recomendação, seu autor reafirma o papel formador que essas escolas teriam junto ao operariado da cidade, para quem ofereciam noções básicas de ensino elementar, acrescidas de alguns conhecimentos complementares. A instrução ministrada nesses espaços seria dada em dois cursos que compreenderiam: leitura, escrita, ensino prático da língua materna, contas e cálculos, sistema métrico, instrução moral e cívica, ginástica e exercícios militares, desenho e noções de agronomia.

Outro aspecto importante na elaboração desses projetos educacionais, para o qual foram dirigidas as atenções dos intendentess, diz respeito ao lugar ocupado pelos professores na formação dos alunos. Deles dependia a execução das prerrogativas atribuídas à instrução; para eles deveriam ser

impostos requisitos básicos que comprovassem sua técnica e conhecimento apurado. Preocupados em “bem-educar o educador”, os membros do Conselho questionavam o desempenho profissional de alguns docentes, os quais chegavam a desconhecer certos conteúdos que eram obrigados a ministrar em sala de aula. Uma das medidas reivindicadas foi a utilização de concursos, pelos quais deveria passar todo o corpo docente carioca, a fim de que fossem eliminadas todas as possibilidades de o magistério público municipal ser representado por professores pouco qualificados.

Essa definição foi dada pelos intendentos Basílio Pires e Silva Gomes, que estabeleceram em seu projeto a realização de concursos para o provimento das cadeiras de professor catedrático e de professor adjunto das escolas públicas. De acordo com o Art. 16, do Capítulo III – do pessoal docente –, do Projeto nº. 79, na proposta encaminhada para aprovação, o lugar de professor catedrático só poderia ser ocupado mediante concurso, cabendo o mesmo preceito aos adjuntos que não possuísem o diploma da Escola Normal. Passando por essa avaliação, eles dariam provas de que contribuiriam para o aperfeiçoamento intelectual dos alunos.

A essa imposição foram expostas inúmeras manifestações de descontentamento e de mudanças no preceito legal. A primeira delas foi dada por Alfredo Barcellos, que sugeriu a substituição dos concursos pela antiguidade dos professores, em relação ao preenchimento das cadeiras de professor catedrático. Se mantido, o intendente defendia que o concurso fosse destinado apenas para os adjuntos. Para essa alteração, valia o argumento das dificuldades que surgiriam, caso o número de candidatos à vaga fosse muito superior à oferta de cadeiras. O processo seria muito demorado, o que não traria boas consequências para o desenvolvimento do ensino. A esse inconveniente, João Baptista Capelli acrescentava o de ser um prejuízo ao trabalho desenvolvido por professores que há anos se dedicavam ao magistério público municipal.

O resultado desse impasse pode ser visto na redação final do projeto. De acordo com o regulamento aprovado, o lugar de professor catedrático, nas escolas primárias de 1º grau, seria ocupado por professores nomeados pelo prefeito, dentre os titulados pela Escola Normal, dando-se sempre preferência aos com melhores notas de aprovação. Quando não houvesse titulado, a ocupação efetiva das cadeiras seria feita mediante concurso. Quanto aos adjuntos, seu lugar seria, por direito, destinado aos diplomados pela Escola Normal, utilizando o concurso somente para aqueles que não possuísem esse diploma.

Por essa definição, entendemos que a Escola Normal desempenhava um papel fundamental nas práticas educacionais, pois dela saíam os professores que atuariam nas escolas públicas da cidade com reconhecida qualificação. Na medida em que era vista como a primeira referência do ensino, por seu

papel formador do corpo docente, esse era um espaço de duplo interesse: da população, que a ela recorria para ingressar no campo do magistério, e dos intendentos, empenhados em estabelecer um determinado padrão de ensino na cidade. Esse foi um dos temas privilegiados no parecer emitido pela Comissão de Instrução, referente ao Projeto nº. 151, ao qual era contrária.

Nas palavras de seus membros:

É notória a urgência da reforma da Escola Normal, hoje reduzida a um instituto de ensino de ciências e letras, em vez de escola de seleção, que deve ser para formar um bom pessoal de professores e pesando menos sobre os cofres públicos (...)¹⁷⁷.

Apontada como um dos fatores que demonstravam que o referido projeto não passava de “uma alteração inconveniente” das reformas de ensino anteriormente estabelecidas na cidade, o tema envolvendo a Escola Normal obteve grande destaque na avaliação feita pela Comissão de Instrução. De acordo com a proposta apresentada no Projeto de Lei, o ensino normal seria dado em uma escola destinada à formação de professores primários, e em quatro escolas destinadas à formação de professores adjuntos, sendo três para o sexo feminino e uma para o masculino¹⁷⁸. Em seu parecer, a Comissão considerou que a organização sugerida não atendia às necessidades do ensino carioca e somente contribuía para o aumento das despesas, visto que trazia a novidade de quatro novos estabelecimentos para a formação de professores. A seu ver, bastaria que a “primeira delas” fosse “regular e convenientemente organizada” para que a Escola Normal cumprisse o papel que a ela era delegado no processo de formação dos alunos. Essa avaliação toca em dois aspectos importantes sobre os investimentos feitos pelos intendentos em favor da instrução pública municipal.

Se por um lado é perceptível, por parte dos membros do Conselho Municipal, a tentativa de ampliar a oferta de ensino, inclusive do ensino normal, aumentando o número de vagas e estendendo os horários de atendimento (diurno e noturno); por outro, o problema financeiro sempre esteve presente, definindo e “secundarizando” os recursos destinados ao setor. Ao avaliar os discursos proferidos pelos intendentos, até esse momento, ficamos com a impressão de que construir novas escolas, qualificar os professores, investir em materiais pedagógicos, de fato, eram práticas vistas como importantes, e até indispensáveis no entendimento de alguns, para o desenvolvimento do ensino na cidade, mas essa questão sempre esteve suplantada pelos interesses políticos envolvendo as disputas estabelecidas no “jogo da administração municipal”, no qual acabava prevalecendo, majoritariamente, a satisfação de interesses privados.

As defesas para que fossem feitas reduções no número de funcionários ligados à diretoria de instrução, no valor das gratificações, de serem reavaliados

os valores das jubilações e subvenções, as críticas feitas em relação ao aumento “desnecessário” no número de escolas normais são, no nosso entendimento, fortes indícios de que, apesar de a instrução ter ocupado um “espaço” importante nas ações realizadas pelos intendentess, ela não conquistou o papel principal, quando o teor da discussão era a efetivação dos “recursos a serem investidos”.

3.3 “A fina flor da eloquência”: a voz dos intendentess na escrita da imprensa

As ações encaminhadas pelos intendentess do Conselho Municipal tiveram uma ampla repercussão nos diferentes espaços produtores e disseminadores de debates. A imprensa carioca, por meio dos jornais que circulavam na cidade, cujas manchetes se incumbiam em divulgar os trabalhos realizados pelos membros da Casa Legislativa, se constitui um desses espaços. Um bom exemplo para essa afirmação foi a repercussão que dois projetos de lei ganharam nas páginas de alguns periódicos veiculados na cidade, os quais redundaram em acalorados embates entre as partes envolvidas.

Os dois projetos que utilizamos como referência são: o Projeto nº. 79, de janeiro de 1893 – Regula o ensino público municipal – e o Projeto nº. 96, de outubro de 1897 – Regulamenta o ensino público no Distrito Federal. Pela ênfase conferida ao tema na imprensa carioca, é possível acompanhar passo a passo a ressonância dos debates engendrados pelos intendentess fora da Casa Legislativa, assim como vislumbrar a posição de cada jornal, por nós escolhido, durante a tramitação dos dois projetos de lei mencionados, em suas sucessivas votações.

Ocupando um lugar de destaque na estrutura de cada periódico, as manchetes que tratavam do “Ensino Municipal” eram apresentadas geralmente na primeira página, chegando algumas a render duas ou até três colunas em cada edição. Artigos redigidos com esse formato foram mais frequentes em relação ao Projeto nº. 79, que, pelo que apuramos, entre os dois projetos analisados, foi o que obteve maior repercussão nos jornais da cidade. Quanto ao Projeto nº. 96, embora sua discussão tenha sido mapeada em vários periódicos, as notas emitidas a seu respeito não tiveram a mesma frequência que o anterior: foram publicadas em dias alternados, às vezes distantes entre si, e, dependendo do jornal, não chegaram a alcançar mais do que quatro dias de publicação.

Em uma perspectiva geral, podemos dizer que os artigos publicados atingiam questões caras à organização do ensino público carioca e à política municipal. Por um lado, os jornais se ocuparam em discutir a organização das práticas educativas escolares – em que pesavam os debates acerca do

caráter obrigatório do ensino primário, os responsáveis por sua administração, a “validade” das escolas primárias de 2º grau, a oferta de cursos noturnos para a população trabalhadora etc. –, veiculando, de maneira opinativa, suas avaliações sobre o que “melhor caberia à população da cidade” e como entendiam a proposta emanada da Casa Legislativa; por outro, os periódicos estiveram profundamente envolvidos nas “disputas políticas” que acompanhavam a administração municipal, também no que se refere ao ensino público, interagindo com os membros de cada instância – a Prefeitura e o Conselho Municipal – a quem ofereciam apoio ou declaravam sua oposição.

Para os debates em torno do primeiro Projeto de Lei, foi muito significativo o espaço dado pela *Gazeta de Notícias* ao assunto. Por mais de dez dias consecutivos, entre os meses de janeiro e fevereiro, a folha publicou o andamento do projeto e arguiu sobre cada argumento defendido pelos membros, fossem eles contrários ou a favor da proposta original apresentada pela Comissão de Instrução, nas pessoas dos Srs. Basílio Pires e Silva Gomes. Após um longo período sem entrar na pauta das discussões, só voltamos a encontrar alguma menção ao referido projeto no mês de março, em dias alternados e com uma frequência menor, se comparada às primeiras edições.

A *Gazeta de Notícias* era um jornal de grande circulação na cidade. Calcula-se que, durante os anos de 1890, a folha conseguiu alcançar a marca de 35 mil exemplares diários, o que nos indica que os assuntos de que tratava chegavam à boa parte da população carioca. Em 1893, segundo o que era divulgado no jornal, sua assinatura semestral saía por 8\$000 para aqueles que moravam na capital, e 10\$000 para os compradores que residiam fora dos limites da cidade. Se a compra fosse anual, esses números eram duplicados, passando para 16\$000 e 20\$000, respectivamente. Já os números avulsos poderiam ser adquiridos por 60R\$, a unidade. Fundada em 1875 por Ferreira Araújo, Henrique Chaves, Manoel Carneiro e Elíseo Mendes, a *Gazeta* inaugurou a forma de fazer jornais “baratos e populares” na cidade. Para isso, empregou “os escritores mais estimados [de seu] tempo” e se valeu das vendas avulsas, “através de pequenos jornaleiros, que a partir de então passam a gritar por todos os cantos os nomes dos principais diários”¹⁷⁹.

Segundo Marialva Barbosa, com a doença de Ferreira Araújo, em 1896, o jornal passa a ser dirigido por Henriques Chaves. Como redator-chefe assume Carlo Palagresco. Entre seus principais colaboradores constavam: Olavo Bilac, Guimarães Passos, Coelho Neto, Pedro Rabelo e Emílio de Menezes. Composta, normalmente, por oito páginas, a folha trazia diferentes publicações: apareciam desde anúncios, atividades parlamentares, telegramas, notícias diversas, declarações, até leilões e folhetins. Jornal barato e popular, desde os primeiros anos de circulação, a *Gazeta* tinha como principal característica o destaque que dava à literatura, de maneira geral, e aos folhetins de modo particular.

Notas relativas ao Conselho Municipal eram publicadas com grande assiduidade em suas páginas: quase que diariamente eram noticiadas manchetes mencionando suas atividades legislativas, por meio das atas das sessões ordinárias e extraordinárias que reproduzia, ou mesmo ressaltava e até elogios aos trabalhos realizados pelos membros da Casa. Falava-se sobre a carestia dos alimentos, o abastecimento da população, os transportes, as finanças municipais, o saneamento urbano, o ensino municipal. Apresentavam-se cenas do cotidiano carioca e discutia-se a participação dos intendentess na superação dos problemas sociais enfrentados pela população da cidade. Apoiando-os ou criticando-os a folha mantinha-se como um espaço ativo de diálogo, levando até a opinião pública sua versão sobre os fatos, e dela recebendo manifestações de solidariedade ou oposição.

Quanto aos embates envolvendo o Projeto de Lei nº. 79, diferentes atores políticos estiveram envolvidos em sua discussão, o que gerou uma maior mobilização de ambas as partes – da imprensa e dos intendentess – em tentar produzir argumentos que legitimassem a posição tomada pelos mesmos na apreciação da proposta encaminhada ao Conselho. Ao ser apresentado aos membros da Casa Legislativa, o projeto atraiu a presença de diversas autoridades do ensino e professores de escolas públicas e particulares cariocas, todos empenhados em acompanhar o desfecho, ou melhor, o primeiro passo que estava sendo dado “em favor do ensino municipal”. O momento se fazia importante, pois era a primeira tentativa de regulamentação da instrução pública, após sua transferência ao domínio da municipalidade.

A primeira avaliação publicada no jornal, referente ao assunto, era favorável à proposta encaminhada pela Comissão de Instrução: consideraram-na um desdobramento positivo da reforma promovida por Benjamin Constant, solicitando:

O projeto apresentado pela comissão é vasado nos moldes da reforma e do plano de 1890 (...).

(...)

Não destruam, não mutilem a bela organização planejada pelo mestre. Não perturbem a vida que ele imprimiu ao ensino do povo, e a posteridade há de reconhecer-lhes este ato de civismo e de respeitosa admiração (...)¹⁸⁰.

Por essas palavras fica evidente a postura que o jornal adotaria diante da proposta encaminhada por Basílio Pires e Silva Gomes. Diferentemente do que era defendido pela maior parte dos membros em suas explanações na tribuna, ao se referirem à receptividade da imprensa ao projeto, a *Gazeta de Notícias* sustentou a viabilidade da proposta e negou que o mesmo estivesse em contradição com os interesses da democracia brasileira. Motivada pelos

referenciais republicanos de que era solidária, seus editores faziam questão de ressaltar sua proximidade com o Regulamento de 1890, considerando-o uma justa homenagem aos próceres da República, que não “mediram esforços” em fazer progredir a instrução pública em todo o território nacional.

O apelo à figura de Benjamin Constant, usado como símbolo da República e defensor extremado da educação popular, logo na primeira análise que oficiou em favor da proposta, já é um indício do recurso ideológico que os responsáveis pelo jornal usariam para convencer a opinião pública da “verdade” contida em seus argumentos: na medida em que o projeto era apresentado como uma cópia bem adaptada da Reforma de 8 de novembro de 1890 tornava-se mais fácil invalidar os ataques “gratuitos” que o plano sofria. Esse foi um artifício intensamente contestado pela maior parte dos intendentes, que, embora partilhassem com a *Gazeta* a importância de Benjamin Constant para a República brasileira, contestavam a “positividade” da Reforma por ele decretada. Consideravam-na “cientificista” e “apartada” da realidade dos alunos cariocas.

Contrária, portanto, às objeções levantadas pelos representantes da Casa Legislativa ao plano apresentado pela Comissão de Instrução, a *Gazeta* defendia que a proposta satisfazia plenamente os intuítos da administração municipal e atendia a todas as expectativas referentes à base que um ensino comprometido com a integridade moral e o aperfeiçoamento intelectual dos alunos poderia alcançar. Uma vez compreendida a intenção de seus autores, o Projeto de Lei só carecia de acréscimos simples, questões de segunda ordem, se assim quisessem seus opositores, para que a obra iniciada em 8 de novembro fosse aprimorada.

Apesar de muito significativas, considerando-se a frequência com que foram publicadas e o tom assumido em cada edição, essas notas “defensivas” publicadas na *Gazeta* não foram as únicas que fizeram menção ao assunto, nem indicam a existência de um consenso por parte da imprensa na recepção dada ao projeto. De acordo com a avaliação feita pelo autor dos artigos publicados no jornal *O Paiz*, embora a proposta feita pela Comissão de Instrução revelasse um “grande preparo de seus autores”, que, com “boas intenções”, tentavam levantar o nível do ensino oferecido aos cariocas, o projeto não possuía uma “suficiente consistência de princípios”, nem demonstrava ter “o alcance organizador e fecundo, indispensáveis a uma tentativa” do gênero, particularmente em se tratando de um regime republicano.

Fundado por João José dos Reis Júnior, o Conde São Salvador de Matosinhos, o periódico circulou entre os anos de 1884 e 1930, com início no dia 1º de outubro, e teve um papel de destaque nos embates políticos dos últimos anos do século XIX. No início da década de 1890, a folha era vendida por 60R\$, no preço avulso, ou 16\$, para as assinaturas anuais adquiridas na Capital – o que nos indica que também era um jornal de grande circulação

entre a população da cidade, embora o número de exemplares vendidos fosse menor do que o da *Gazeta de Notícias*. Fortemente envolvido com as disputas políticas da época, o periódico recebeu a colaboração de figuras bastante conhecidas por suas manifestações públicas e lutas partidárias. Escreveram em suas páginas: Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Fernando Lobo, Joaquim Serra e Urbano Duarte. Ocupando o papel de redator-chefe durante alguns anos, Quintino Bocayuva teve grande participação “em seus posicionamentos políticos”, de maneira que o jornal se constituiu em “uma publicação modesta, de quatro páginas, ocupadas por artigos de cunho opinativo”¹⁸¹.

Assumindo uma clara oposição ao Projeto de Lei, o “jornal de Quintino Bocayuva” se mostrou completamente favorável às argumentações do intendente Dr. Alfredo Barcellos, para quem a proposta apresentava inúmeras lacunas. Manifestando uma postura que parece ser comum ao seu tempo, o autor das manchetes questionava as “omissões” de seu programa e conclamava aos demais jornalistas, mesmo aqueles que não tinham “competência profissional sobre a matéria”, a exporem suas ideias e veicular suas considerações acerca dessa discussão que, inegavelmente, envolvia os mais diversos interesses.

O apelo feito pelo jornal para que fosse dado um maior destaque aos debates, conseguido a partir da mobilização de outros representantes da imprensa carioca, nos indica que a administração municipal era um espaço de disputa. As intervenções propostas no campo da instrução pública aparecem como um de seus braços. Talvez não fosse o mais importante, mas não deixava de ser um braço fundamental. Sua aprovação, ou rejeição, envolviam questões capitais para o ensino e para as forças políticas locais. Além de instituir a organização geral do ensino público na cidade (os níveis que compreendia e o programa que seria desenvolvido em cada um), o Projeto de Lei também estabelecia as regras relativas à sua administração e funcionamento – o que envolvia interesses políticos distintos, sobretudo em relação à ocupação de certos cargos de comando no campo do ensino público.

Como se pode ver, todos esses eram temas importantes, carregados de especificidades, aos quais se articulavam diferentes motivações. Nesse caso, nem a imprensa nem o Conselho Municipal podem ser separados a partir de uma divisão dicotômica de posições. Ambos aparecem como campos marcados por uma pluralidade de visões e opiniões, cujos embates e alianças anulam a colocação de quaisquer fronteiras entre eles. Tanto a “impressão favorável” mantida pela *Gazeta de Notícias*, apoiando a proposta encaminhada pela Comissão de Instrução, quanto a iniciativa do jornal *O Paiz* de sustentar uma “oposição” declarada ao projeto, se aproximando com isso das perspectivas de seus “opponentes” dentro do Conselho, demonstram que não houve uma unanimidade em termos de posicionamento da imprensa sobre a questão do

ensino. E essa percepção é extensiva aos intendentess, os quais apresentaram avaliações contrárias, ainda que tratando dos mesmos assuntos.

A figura de Medeiros e Albuquerque é bastante ilustrativa das tensões e especificidades envolvendo esse assunto. Nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública, no governo de Francisco Furquim Werneck de Almeida, em 1897, o professor, e também jornalista, tinha uma grande influência nos meandros da política e um fácil acesso aos “notáveis da sociedade carioca”. Acusado de conceder favores a alguns “afilhados” durante sua gestão e de provocar aumentos “abusivos” nas contas do município, sua direção foi marcada por confrontos abertos contra um dos membros do Conselho Municipal, o intendente Duque Estrada, contra quem recebeu o apoio de um dos jornais cariocas: *A Notícia*¹⁸². Ao criticar o “favoritismo” praticado por Medeiros e Albuquerque, Duque Estrada defendia a aprovação de uma nova lei de ensino, que pudesse impedir os “abusos e desmandos” praticados pelo diretor.

Nos artigos que publicou sobre o assunto, o redator das críticas dirigiu ataques abertos aos membros do Conselho, em especial ao autor do Projeto de Lei, contra quem enumerou uma série de elementos que invalidavam a aprovação de uma nova reforma, somente embasada na “verba excessiva de aposentadorias e jubilações que a reforma criava”. Favorável à permanência da lei em vigor – nesse caso, a Lei n.º. 52, de 9 de abril de 1897 –, o periódico não encontrava motivos “reais” que justificassem a aprovação de uma nova medida. Em sua avaliação, o novo projeto não passava de uma arbitrariedade dos intendentess, que acabavam suplantando os interesses do município e dos alunos, pela realização de seus próprios interesses.

A posição do jornal nos parece muito interessante, não apenas porque trata de um conflito declarado entre um membro da Casa Legislativa e o prefeito, acusado por Duque Estrada de ter sancionado uma lei que “não respeitava as bases propostas pelo Conselho” na promulgação da reforma de ensino – contando, para isso, com a participação do diretor de instrução –, mas por demonstrar o quanto as “relações” estabelecidas entre esses atores eram tênues e, muitas vezes, ligadas às redes de solidariedade que se criavam entre esses sujeitos. Um aspecto curioso nessa questão é o fato de Medeiros e Albuquerque ter recebido o “apoio público” justamente de um dos jornais do qual tinha sido colaborador. Nesse caso, sua proximidade “política e intelectual” com o periódico contribuiu para que, tanto ele quanto o prefeito, recebessem uma “avaliação positiva” por parte da imprensa.

Práticas como essa parecem ter sido muito comuns. Ao que tudo indica, no jogo de interesses envolvendo a política municipal, a concessão de apoio aos representantes do poder público envolvia diferentes demandas: podia ser a disputa por um cargo público, obtido através de uma nomeação do prefeito; a participação no Conselho de Instrução, que também dependia

de uma nomeação do prefeito, mas que contava com a indicação do diretor de instrução; a liberação de uma licença, a concessão de uma subvenção, ou mesmo uma reivindicação para integrar o corpo de docentes do município. Favores pessoais, ou concedidos a terceiros, garantidos pelo texto da lei.

Mas apesar de mais óbvias, provavelmente, essas não eram as únicas razões. É certo que a maioria de seus integrantes possuía um notável engajamento político, o que lhes permitia fortalecer e ampliar suas redes de sociabilidade; o que também lhes possibilitava estar mais próximos desses “interesses” envolvendo a dinâmica da política municipal. Contudo, suas motivações não podem ser limitadas à participação desses sujeitos na ocupação de cargos públicos. Há que se considerar também os fatores de ordem econômica, social, cultural e ideológica, que tiveram um papel importante nos debates educacionais do período. A discussão em torno da organização do ensino público carioca reflete bem essa questão.

O primeiro ponto levantado pelo jornal *O Paiz* sobre o assunto diz respeito ao tema da obrigatoriedade do ensino, princípio que, como vimos, suscitou controvérsias entre os intendentess, que foram buscar os fundamentos teóricos para as suas posições em autores europeus – como, por exemplo, o publicista Leon Donnat. Considerando necessária a imposição da medida, o jornal sustentava a visão de que,

*no Brasil, a obrigatoriedade do ensino primário é indispensável para a educação do povo, para a formação consciente e fecunda de uma nacionalidade, vagamente esboçada ainda na tela sociológica, por mil e uma causas de indecisão, entre as quais preponderam os vícios da procedência histórica, a educação colonial, estragada por três séculos de elemento servil, a mestiçagem (...). Sem a obrigatoriedade do ensino, toda reforma é falaz; poderá ser bem intencionada (...), mas não passará de uma quimera (...)*¹⁸³.

Posição compartilhada pela maioria dos intendentess, a instituição da obrigatoriedade do ensino era vista como um caminho seguro, por meio do qual os poderes municipais livrariam a sociedade da influência negativa de seu passado colonial e escravista, marcado pela mistura de sua gente e pelo cosmopolitismo comercial. Influenciados por teorias de pensamento divulgadas na época, na imprensa e no Conselho encontramos defesas acerca do papel “regenerador” da instrução. Em seu discurso, a obrigatoriedade do ensino serviria para reverter os “efeitos negativos” de sua “procedência histórica”. Para os pais que não cumprissem o preceito legal, sugeria-se o pagamento de taxas e de multas que, onerando seus bolsos, lhes fariam sentir o custo de sua “indolência”. Na opinião de quem recomendava a medida, iniciativas como essa seriam o meio mais eficaz de combater o aumento dos crimes e conter a atuação dos vadios, cuja presença era cada vez maior na cidade.



Estendendo o alcance da medida, o jornal defendia que esse preceito também fosse imposto aos patrões. Em sua opinião, também os proprietários de fábricas deveriam ser obrigados a prover a instrução aos seus operários e aprendizes. A eles caberia o papel de facilitar aos menores empregados em seus estabelecimentos o acesso ao ensino oferecido nas escolas públicas, ou estabelecê-lo a sua custa em oficinas destinadas a esse serviço, se assim lhes fosse mais conveniente. Por essa omissão, que a folha diz querer acreditar que fosse “involuntária”, muito se deixava de contribuir para o avanço das faculdades intelectuais dos alunos e para um melhor preparo de toda a classe trabalhadora. Em sua avaliação, essa era a primeira evidência das lacunas que o projeto trazia.

Respondendo às críticas feitas pelo jornal *O Paiz*, a *Gazeta* define como injustas as acusações feitas aos autores do projeto, de que os mesmos teriam negligenciado os anseios do país e ignorado o quadro social que a cidade abrigava naquele momento. Em seu julgamento, ao propor que o ensino primário público fosse laico e gratuito, a Comissão não contradizia os interesses do país, nem negava a importância da obrigatoriedade do ensino para o aprimoramento moral e intelectual dos alunos. Tratava-se apenas de uma omissão, uma ausência que em nada comprovava as denúncias de que o projeto era ineficaz e contrário às necessidades da democracia brasileira. Segundo a *Gazeta*, os próprios autores já haviam manifestado sua concordância quanto a esse aspecto, de modo que sustentar sua ineficácia apenas por essa “sentida ausência” era uma incoerência sem limites.

Para os opositores dessa interpretação dentro da Casa Legislativa, a questão ia além. Na forma como estava organizado, o projeto além de não garantir a difusão do ensino, só poderia produzir “pseudos-sábios”. Segundo João Baptista Capelli, o programa adotado, tal como o que fora proposto em novembro de 1890, era extenso e atrofante. Fazendo uma referência específica às escolas primárias de 2º grau, os membros do Conselho chegavam a responsabilizá-las pela evasão escolar em algumas áreas da cidade. De acordo com Alfredo Barcellos, em Botafogo, certos prédios de aparência bastante modesta, às vezes vizinhos de estalagens, funcionavam como escolas clandestinas. Nelas, seus mestres rodeados por numerosos discípulos recebiam 2\$ ou 3\$ mensais, em troca de lhes oferecer noções básicas de leitura e escrita. Os alunos trocavam as escolas federais, onde o ensino era dado gratuitamente, para se esconderem sob o manto oculto dessas escolas de ensino elementar ¹⁸⁴.

Para o intendente, o motivo principal desse fato extraordinário era o excesso de disciplinas imputadas aos alunos nas escolas federais, cuja soma de conhecimentos não era capaz de suportar uma criança de tão pouca idade, “cujo cérebro ainda estava em desenvolvimento”. Fatigadas pelo excesso de informações, elas fugiam desse ambiente, cuja permanência se transformava



em causa de grande rejeição. O efeito mais imediato que se seguiria à manutenção dessas escolas, a tirar pelo exemplo acima relatado, seria a baixa frequência escolar e a desmotivação dos alunos, que não encontrariam nas aulas qualquer fonte de prazer ou utilidade.

Ao fato mencionado, a *Gazeta* respondeu com impressionante agilidade e incontestável indignação. No dia seguinte aos comentários feitos no plenário, o jornal publicou uma coluna em que condenava o “apelo” ao qual se valera o intendente Alfredo Barcellos para contradizer os resultados de “tão sublime obra”. Em sua opinião, o episódio relatado não era mais do que um equívoco, no qual se recorria a fatos isolados de crianças pobres que não frequentavam escolas públicas, para comprovar o perigo (inexistente) que se escondia atrás desse nível de ensino.

Como defensor da causa, o periódico contrapunha, às insinuações feitas pelo referido intendente, dados estatísticos que demonstravam a expressiva presença dos alunos nas salas de aula, inclusive na freguesia da Lagoa, paróquia que Barcellos representava. Como motivos de evasão, nos locais onde ela ocorria, o jornal arrolava a tardia abertura das aulas, que teriam ocorrido em meados de abril (de 1892), o preconceito dos pais em mandarem seus filhos às escolas públicas, a ausência do ensino religioso e a vergonha sentida pelas famílias pobres, cujos filhos teriam que frequentar as aulas malvestidos e malcalçados. Além dessas razões, acrescentava-se o fato de que muitos meninos e meninas pobres tinham que ajudar suas famílias no sustento da casa, o que levava os pais a tirarem seus filhos muito cedo dos bancos escolares para encaminhá-los a um serviço do qual retirassem algum rendimento.

Como vimos, críticas rigorosas foram dirigidas pelos membros do Conselho às escolas de 2º grau, contra as quais utilizavam estudos realizados por diferentes autores, como os trabalhos produzidos por Herbert Spencer sobre o assunto. A respeito dessa questão, o jornal afirmava tratar-se de uma enorme incoerência, visto que países como a França, a Bélgica, a Alemanha, os Estados Unidos e Portugal tinham boas experiências nessa área e eram a prova de que, antes de serem condenadas, elas deveriam ser melhor compreendidas.

Nas palavras de seu redator:

[Todos esses países] mantêm e desenvolvem todos os dias este ensino primário complementar, que se distribui gratuitamente ao povo nas escolas do 2º grau – e nós é que havemos de dizer que elas constituem um luxo ou uma excrescência?

(...)

Quem a tiver visto em ação, não a condena como em todos os países adiantados do mundo ninguém condena as instituições similares que lá existem¹⁸⁵.

Aos exemplos relatados na *Gazeta*, João Baptista Capelli contrapunha a realidade brasileira. Segundo o intendente, de fato as escolas de 2º grau adotadas na Europa tiveram um grande desenvolvimento. Mas, entre o Brasil e a Europa, havia diferenças muito grandes:

*[não] devemos tomar por norma tudo quanto se passa nos países estrangeiros, porque lá a indústria, as artes, etc. estão muito desenvolvidas ao passo que nós aqui quase não as temos, de sorte que o que nós precisamos é exatamente desenvolver as escolas industriais, as escolas artísticas, as escolas profissionais, enfim aproveitando todas as inclinações e limitarmos mais a parte literária do ensino público, que já está suficientemente atendida pelos institutos existentes*¹⁸⁶.

Comungando dessa mesma opinião, o jornal *O Paiz* também se pronunciou contrário à manutenção dessas escolas. Apresentando os discursos de Alfredo Barcellos e João Baptista Capelli a esse respeito, para quem ao povo trabalhador bastaria simplesmente a cultura elementar das escolas de 1º grau, os responsáveis pela redação da coluna defendiam sua substituição por escolas de ensino profissional. O papel do governo municipal era favorecer os trabalhos desenvolvidos nas oficinas, de onde emergiam as honras sociais com que qualquer plano de instrução pública deveria estar comprometido.

Pelo que podemos concluir, essa percepção está associada aos pressupostos teóricos que informavam as leituras feitas por esses intendentes acerca da realidade brasileira nesse momento. Um primeiro indício importante na junção das peças que compõem esse “quebra-cabeça” é o fato de a maioria dos membros envolvidos nessa discussão serem médicos e, portanto, prováveis conhecedores dos diferentes estudos científicos, ligados a análises físicas e biológicas sobre o ser humano. Outro vestígio importante no mapeamento da influência exercida por esses “pensamentos” nos é dado pelos próprios intendentes, por meio dos nomes de teóricos que citavam em suas argumentações, ou em suas definições acerca de certas características atribuídas à população e ao país. Essa fala do intendente Alfredo Barcellos é um bom exemplo dessas práticas:

*Sr. Presidente, abundo nas mesmas considerações do meu distinto colega. Devemo-nos lembrar de que somos naturais de um país intertropical, onde, portanto, predomina o temperamento linfático; a natureza aqui tende a amolentar-se, a atrofiar-se, tornando-se o repouso uma de suas exigências*¹⁸⁷.

Nesse discurso, ao que tudo indica, Barcellos utiliza, ainda que não com a mesma “radicalidade” de seus defensores, os referenciais da escola *determinista geográfica*, “cujos maiores representantes, Ratzel e Buckle, advogavam a tese de que o desenvolvimento cultural de uma nação seria totalmente condicionado

pelo meio”¹⁸⁸. Articulada à perspectiva evolucionista – em que pesem as diferentes apropriações feitas sobre o trabalho de Charles Darwin, com base na divulgação do livro *A origem das espécies* –, que os intendentes utilizaram valendo-se das leituras feitas sobre os textos publicados por Herbert Spencer a esse respeito, podemos dizer que os membros da Casa Legislativa fizeram um uso combinado desses arranjos teóricos, que acabaram servindo de base para que eles pudessem “pensar” a realidade carioca, sugerindo medidas “expiatórias” para transformá-la em uma sociedade “regenerada”.

Uma das vias encontradas, então, foi a difusão do ensino, onde os alunos, mesmo sofrendo as influências de serem “naturais de um país intertropical”, componentes de uma nação mestiça, sobre os quais pesavam as heranças de “procedência histórica” – como afirmava *O Paiz* –, poderiam contribuir na construção de um país “moderno” e “civilizado”. Por esse entendimento, a instrução passava a ser vista como uma via de “cura dos seus males essenciais”, de maneira que o “caráter duvidoso” de sua gente de “natureza atrofiante” poderia ser, ao menos em parte, “recuperado” pelo acesso às letras. Mas o mesmo pensamento que atribuía à instrução um papel salvacionista, procurava organizar o ensino a partir de práticas excludentes e hierárquicas.

As diferenças instituídas no processo de aprendizagem dos alunos definiriam as distinções dos indivíduos em sociedade: para cada segmento social havia funções específicas, que eram determinadas desde os primeiros anos de sua vida. Tomando por base os debates emergentes a partir do Projeto n.º 79, a legalidade dessas desigualdades começava na escola, onde os alunos deveriam aprender os códigos que, no futuro, iriam precisar; onde conheceriam o trabalho que estariam aptos a executar.

Profundamente excludente, a defesa em favor da difusão da instrução entre as classes populares, sustentada nesse período, foi marcada por agudas desigualdades na definição de como seria esse ensino. Quanto aos conhecimentos adquiridos, esses deveriam ser os mais elementares. Ao lado de algumas informações básicas, representadas por noções de leitura e de escrita, defendia-se o ensino profissional; essa seria a fórmula que garantiria ao aluno as condições para competir no mercado de trabalho, sem, no entanto, desmontar a pirâmide social em que estava organizada a sociedade.

A preocupação em torno da “classe laboriosa” foi uma presença constante nos projetos educacionais do período. Além de advogarem em favor da formação dos futuros cidadãos, ou seja, das crianças em idade escolar, os intendentes também se mostravam bastante apreensivos em relação àqueles que já haviam ingressado no mundo do trabalho, sem ter a devida “qualificação”. A instrução dada aos jovens e adultos não alfabetizados é apontada como um requisito básico para a manutenção da ordem e do equilíbrio social. Os debates acerca dos cursos noturnos expressam um



pouco da lógica contida nesses projetos. Essa questão foi levantada durante as discussões para aprovação do Projeto nº. 79, justamente por ter sido uma das modalidades não privilegiadas no programa elaborado.

No Conselho Municipal uma das manifestações nesse sentido foi dirigida pelo intendente João Batista Capelli. Para ele, a reforma se mostrava omissa em uma das partes mais importantes, pois não criava condições para que os trabalhadores pudessem ter acesso às letras e aprender as matérias necessárias à lapidação de seu caráter. Nas palavras do intendente:

*[os cursos noturnos] são necessários, verdadeiramente necessários, pois temos muitos cidadãos que, não tendo até hoje freqüentado a escola, tem vontade de aprender; mas pelo fato de pertencerem a classe laboriosa, à classe operária, parece não poderem durante o dia freqüentar as aulas*¹⁸⁹.

Se instruir todas as classes era um desejo, não restringir o público alvo dessa instrução era uma necessidade. A discussão maior do projeto, certamente, esteve voltada para a escolarização da infância, pois o trabalho de formação do caráter de um indivíduo deveria ter início logo em seus primeiros anos de vida. Apesar disso, os intendentes compreendiam que, mais do que um depositário dos germens que levavam o homem à perdição, os jovens e adultos já trabalhadores eram os que mais próximo estavam do “desvio social”. As atenções também deviam estar voltadas para eles, uma vez que mais facilmente se transformavam em uma ameaça para a sociedade, pois a experiência da idade, dependendo da situação, poderia favorecer o acúmulo de vícios e a inclinação para atividades ilícitas.

Essa ausência foi uma das primeiras lacunas apontadas pelo O Paiz. A surpresa, seguida por um profundo pesar, se deve ao fato de os responsáveis pelo jornal compreenderem os cursos noturnos como uma fonte indispensável para a cultura elementar dos jovens e adultos ocupados com o trabalho nas fábricas e oficinas e, por essa razão, impedidos de acompanhar as aulas ministradas durante o dia. Com o objetivo de acatar essa demanda, e levando em conta o número de trabalhadores analfabetos que havia na cidade, dentro e fora do Conselho foram redigidas solicitações pedindo a elaboração de medidas que pudessem atender às necessidades dessa parcela significativa da população carioca. Acolhendo os pedidos em suas disposições gerais, o projeto já aprovado, após inúmeras emendas, incluiu a oferta dos cursos noturnos para adultos em escolas primárias de 1º grau.

Como se pode ver, os debates originados dentro da Casa ecoavam na cidade. Às vozes dos intendentes se seguiram manifestações públicas de desacordo ou aprovação, as quais ganharam o espaço urbano. A imprensa foi um importante instrumento de socialização desses debates, contribuindo para que a produção legislativa fosse de conhecimento, se não de toda a população,



ao menos de um número maior dela. É certo que, ao fazer esse movimento, ela também construía a sua versão para os fatos, o que, de certa forma, acabava influenciando a opinião pública. O que nos parece é que ela foi um agente importante nas relações de poder estabelecidas entre alguns atores políticos da cidade, com os quais interagia por meio das notas que publicava.

Levando-se em conta essas disputas, consideramos também significativas as discussões envolvendo o Projeto n.º 96, de outubro de 1897. Apresentado pelo intendente Duque Estrada poucos meses depois de ter sido aprovado na Casa Legislativa, e sancionado pelo prefeito, um projeto que reorganizava o ensino público na cidade, essa nova proposta teve grande repercussão na imprensa. Pelos jornais é possível acompanhar o ambiente de tensão que envolvia a instrução pública naquele momento, e a ressonância do projeto fora do espaço da tribuna, onde foi rejeitado pelos demais intendentes.

Em sua apresentação, o membro do Conselho afirmava que o novo regulamento encaminhado para votação consistia em uma síntese da Lei de 9 de maio de 1893, resultante do Projeto n.º 79, que discutimos há pouco, e uma alteração na Lei de 9 de abril de 1897, que não estava sendo cumprida pela Prefeitura, que era na verdade um desdobramento do Decreto n.º 377, de março de 1897, sobre o qual fizemos menção no capítulo anterior. Como argumento, Duque Estrada defendia haver graves problemas orçamentários provenientes dessa regulamentação, e inúmeros desmandos administrativos executados pelo então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Medeiros e Albuquerque. Como estratégia de convencimento, o intendente dizia que a aprovação deste novo programa seria um veto às pretensões da Prefeitura em tentar desvirtuar as deliberações do Legislativo municipal, e uma demonstração da “força” que a Casa tinha nas disputas políticas travadas entre ambos.

Respondendo à proposta, nos jornais *A Notícia* e *O Paiz* foram publicadas manchetes, nas quais seus autores condenavam a aprovação de uma nova reforma do ensino público municipal. Na edição do dia 12 de outubro, na primeira página, *A Notícia* estampava sua oposição ao regulamento, que considerava uma inconveniência causadora da mais profunda anarquia no ensino. Em tom de ironia, o jornal rebatia cada argumento sustentado por seu autor e apresentava os erros que caracterizavam a obra. Assim defendia o responsável pela coluna:

*Que profunda anarquia deve trazer ao ensino essa sucessão de planos diversos, não experimentados, cogumelando de seis em seis meses no cérebro inspirado dos legisladores municipais (...)*¹⁹⁰.

Alega-se, é certo, que a reforma deve trazer economias profundas, e dizem mesmo alguns que a sua cifra eleva-se desde já a 600 contos, só na Diretoria de Instrução. Esquecem, porém, de acrescentar que tal soma, que se diz



poupada, mais de 400 contos são simplesmente transferidos da Diretoria de Instrução para a de Higiene... O que é um modo original de poupar as coisas, continuando a gastar o mesmo dinheiro, apenas tirado de outro bolso...¹⁹¹.

Por meio de acusações explícitas e dirigindo críticas abertas aos membros do Conselho, o jornal se constituiu como uma das oposições mais duras ao projeto durante sua tramitação pela Casa. Negando a validade da nova medida, ele a considerava uma leviandade: se “o Conselho tinha procedido impensadamente quando votou a primeira lei, isto lhe deve servir de lição para que não volte a cair no mesmo erro”. Acusando-o de satisfazer interesses pessoais, utilizando para isso uma matéria de interesse público, a folha esquentou a discussão quando afirmou que a Lei do Conselho e o Regulamento de 9 de abril tinham sido redigidos pela mesma pessoa¹⁹¹.

Levantando-se em defesa de seu autor, a *Gazeta de Notícias* publicou, alguns dias depois de ter sido veiculada a nota acusatória, uma manchete na qual declarava ser válida a medida, já que, comprovadamente, a Prefeitura havia ultrapassado a autorização que lhe fora conferida por lei, e fizera as vezes do Conselho, “única autoridade competente para legislar”. Embora seus colegas de ofício vissem nesse aspecto razões de discordância, os episódios falavam por si, e davam provas de que não havia outro recurso senão permitir que uma nova lei restabelecesse a soberania do Legislativo e demonstrasse que a anterior, isto é, a reforma de abril, “é tudo quanto queiram, menos o desenvolvimento das bases estabelecidas pelo Conselho”. Para as insinuações feitas pelos colegas de *A Notícia*, o jornal delegou uma atenção especial.

Descartando qualquer possibilidade de haver veracidade nessa acusação, a *Gazeta* transcreveu um discurso proferido por Duque Estrada aos membros do Conselho, no qual afirmava que duas hipóteses poderiam ser dedutíveis dos ataques firmados pelo artigo de *A Notícia*: ou as bases de março e abril tinham sido dadas pelo intendente, ou eram resultado de deliberações produzidas por Medeiros e Albuquerque, por quem Duque Estrada demonstrava alimentar grande animosidade. De acordo com o intendente, essa acusação era infundada, pois dias depois de o regulamento de abril ter sido aprovado, ele procurou o prefeito para lhe mostrar as incongruências da reforma, e o distanciamento que a mesma havia tomado do regulamento aprovado pelo Conselho. Assim conclui Duque Estrada:

O orador declara que é exclusivamente o autor das bases que foram discutidas e aprovadas pelo Conselho; declara também que não teve a menor co-participação no ignominioso ato da prefeitura, regulamentando essas bases.

(...)

Seria cinismo demais da parte do orador ter confeccionado semelhante regulamento e repudiá-lo depois assim em público. Esta hipótese portanto não subsiste¹⁹².



O que vemos no fim dessa discussão é que a troca de acusações entre as personagens principais, nesse caso Duque Estrada e Medeiros e Albuquerque, encontrou ecos fora da Casa Legislativa e para além do eixo “Executivo versus Legislativo”. Encampada pela imprensa, a disputa, calcada em interesses políticos, resultou em discordâncias entre dois importantes jornais cariocas, a *Gazeta de Notícias* e *A Notícia*. Logo que foi veiculada a informação de que um novo projeto de instrução entraria em discussão, os periódicos trataram de demonstrar as razões por que entravam na disputa e em favor de quem externariam seu apoio ou objeção.

Alcançando outras vozes ressonantes na cidade, os debates envolvendo essa questão, foram reproduzidos por outros jornais cariocas. Interessado em levar à opinião pública sua versão sobre os fatos, *O Paiz* também considerou leviana a ideia de uma nova reforma, sem que a anterior tivesse tido tempo de apresentar seus primeiros resultados. Publicando uma nota a esse respeito, o jornal entendia que, dada a proximidade entre os dois regulamentos, eles poderiam prejudicar o andamento das aulas e levar prejuízo aos alunos. Duas reformas em um mesmo ano seria uma irresponsabilidade atroz de seus defensores, os quais estariam colocando seus interesses pessoais acima dos interesses que realmente deveriam contar, em se tratando de administradores públicos, isto é, que trouxessem benefício à população. De acordo com o autor das notas publicadas em *O Paiz*, a reforma promulgada em abril só tinha um ponto que, sem demora, deveria ser alterado: era a questão das jubilações compulsórias, através das quais escoava uma verba considerável dos cofres municipais. Fora esse inconveniente, todas as demais decisões emanadas do regulamento mereciam a consumação dos fatos para que os mesmos fossem julgados satisfatórios ou prejudiciais ao município.

De fato, a questão orçamentária foi um dos principais problemas enfrentados pela municipalidade, de modo que mesmo aqueles que eram contrários à aprovação de uma nova lei do ensino concordavam que os gastos com esse setor comprometiam a saúde financeira da cidade. Reduzir as despesas era a palavra de ordem para os membros do Conselho Municipal. Em tese, esse seria o motivo das mudanças pedidas para os gastos realizados com as jubilações que, segundo relata o artigo publicado em *A Notícia*, causava um grande desgaste para as finanças municipais. Apesar de concordar com o fato de que as saídas com essa finalidade representaram uma grande soma de recursos municipais, após a aprovação da reforma, o jornal discutia a validade de uma nova lei: “quem tem um cano furado não bota abaixo a casa inteira para reconstruí-la. Basta trocar o cano e o problema está resolvido.” Nesse caso, bastaria “uma lei sobre aposentadorias, e não uma nova reforma completa” para solucionar a questão¹⁹³.

Essa visão sustentada pelo jornal *A Notícia*, associada à perspectiva de outros jornais do período, nos parece fundamental para avaliar o ambiente de tensão que marcou os debates referentes à instrução pública municipal e reafirmar a pluralidade de opiniões que se manifestaram nesse contexto. Como vimos ao longo de todo o capítulo, em especial nesse último item, os embates travados em torno da aprovação das duas reformas de ensino mencionadas estiveram articulados a variados interesses e distintos posicionamentos, fossem eles encampados pela imprensa ou pelos intendententes.

Portanto, consideramos que, tanto os confrontos quanto as alianças estabelecidas nesse processo, devem ser compreendidos a partir de suas múltiplas relações, sem que para isso tenhamos que determinar uma simples oposição de lugares aos quais seus representantes estariam, em um primeiro momento, alocados. Por isso, mais do que pensar na Imprensa e no Conselho Municipal como espaços oponentes e fronteiros de disputas, preferimos entendê-los como espaços abertos a disputas, independentemente dos atores que deles façam parte, ou a eles declarem apoio ou oposição.

Em diferentes momentos de nossa exposição, vimos como os intendententes sustentaram argumentos diferenciados, percepções contrárias relativas à organização do ensino, ainda que, em uma perspectiva geral, todos entendessem a instrução e a educação oferecidas aos alunos como uma via possível de “salvação nacional”. Da mesma forma, os jornais que escolhemos para a elaboração dessa pesquisa, em seu conjunto, entendiam como necessárias intervenções mais rígidas das autoridades públicas no cotidiano da população, mas nem por isso, apresentaram as mesmas opiniões sobre a maneira mais adequada na execução dessa tarefa.

Práticas como essas são elementos vitais para percebermos o quanto o movimento de “difusão de saberes” na Capital Federal, no início da República, esteve associado à ambiência política, social e ideológica do período, e como ele congregou a ação de agentes distintos, os quais defenderam modelos e práticas escolares não uniformes. E, nesse sentido, são importantes também porque demonstram que, apesar das diferenças existentes nessas visões, seus idealizadores continuaram a fazer do ideal de “construção do Brasil” um de seus sonhos.

NOTAS

¹³⁷ AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp.75-76.

¹³⁸ AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp. 75-76.

¹³⁹ ENGEL, Magali G. *Meretrizes e doutores*. Saber médico e prostituição na cidade do Rio de Janeiro (1840-1890). São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 23. Ênfases da autora.

¹⁴⁰ CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

¹⁴¹ *Anais da Câmara dos Deputados*, vol. 7, p. 259, sessão de 10 de outubro de 1888. *Apud* CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 21.

¹⁴² *Ibidem*. p. 22.

¹⁴³ Com isso não afirmamos que houvesse uma unanimidade entre os diferentes atores políticos da cidade, em relação ao lugar por ela ocupado, nem como símbolo da modernidade nacional, nem como melhor escolha para sediar o centro político do país. Tão somente ressaltamos que a postura mais frequente entre os membros é aquela que dá à cidade um valor diferenciado em relação às demais.

¹⁴⁴ NEVES, Margarida de Souza. Tempos de progresso. Uma capital em *Trompe L'oeil*. O Rio de Janeiro, cidade-capital da República Velha. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia e GONDRA, José Gonçalves. *Educação no Brasil: História, Cultura e Política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 254.

¹⁴⁵ A atração exercida pela cidade do Rio de Janeiro, bem como a atuação da intelectualidade carioca é muito bem discutida em: MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República consentida*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

¹⁴⁶ Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior, natural de Ouro Preto – Minas Gerais –, nasceu em 31 de março de 1860 e faleceu em 11 de julho de 1938, no Rio de Janeiro. Filho do Visconde de Ouro Preto, último presidente do Conselho de Ministros do Império, e de D. Francisca de Paula Martins de Toledo, foi eleito quatro vezes deputado geral por Minas Gerais. Na Assembleia Geral exerceu funções de primeiro secretário. Dedicou-se ao magistério e ao jornalismo, tendo colaborado durante mais de trinta anos no *Jornal do Brasil*. Outros órgãos da imprensa, tais como *A Tribuna Liberal*, *A Semana*, *Renascença*, *Correio da Manhã* e *Almanaque Garnier*, divulgaram muitos artigos de sua autoria. De sua vasta obra merecem destaque os seguintes livros: *Oito anos de Parlamento, Por que me ufano de meu país, O imperador no exílio, O assassinato do coronel Gentil de Castro, Um enjeitado, Vultos e fatos, Um invejado, Lupe e Giovanina*. No magistério também manteve atuação destacada, tendo exercido a cátedra de Economia Política na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, sendo seu diretor por alguns anos.

¹⁴⁷ HANSEN, Patrícia. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

¹⁴⁸ HANSEN, Patrícia. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 12. Essa visão seria cada vez mais contestada ao longo da primeira década do século XX. De maneira especial, podemos considerar *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, como um marco importante na emergência das perspectivas críticas no campo intelectual da época.

¹⁴⁹ Saneamento da cidade. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, p. 1, 9 de setembro de 1899.

¹⁵⁰ Saneamento da cidade. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, p. 1, 13 de setembro de 1899.

¹⁵¹ Saneamento da cidade. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, p. 1, 13 de setembro de 1899.

¹⁵² De acordo com Lília Moritz Schwarcz, duas grandes vertentes aglutinavam os diferentes autores que, no século XIX, enfrentavam o desafio de pensar a origem do homem. De um lado, a visão

monogenista, dominante até sua primeira metade, segundo a qual o homem teria se originado de uma fonte comum. De outro, a hipótese *poligenista* que, a partir de meados do século XIX, tornava-se uma alternativa plausível, “em vista da crescente sofisticação das ciências biológicas e sobretudo diante da contestação ao dogma monogenista da Igreja”. O debate entre os defensores das duas visões pode ser acompanhado na delimitação de disciplinas afins. Isto é, “enquanto os estudos antropológicos nascem diretamente vinculados às ciências físicas e biológicas, em sua interpretação poligenista, as análises etnológicas mantêm-se ligadas a uma orientação humanista e de tradição monogenista”. Ainda segundo a autora, o embate entre ambos só foi amenizado a partir de 1859, com a publicação e divulgação de *A origem das espécies*, por Charles Darwin. Embora o enfoque original da obra tenha sido estritamente biológico, não foram poucas as interpretações que desviaram seu perfil, utilizando-o em análises sobre o comportamento das sociedades humanas. Diferentes apropriações foram feitas sobre seus conceitos, que passaram a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento (na pedagogia, na linguística, na psicologia, na sociologia etc.). Para uma maior discussão a esse respeito, ver: SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹⁵³ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 254.

¹⁵⁴ Herbert Spencer nasceu em Derby, em abril de 1820, e faleceu em Brighton, em dezembro de 1903. Filósofo inglês bastante conhecido em seu tempo, e profundo admirador de Charles Darwin, suas ideias evolutivas eram parte integrante de sua obra. Em seus trabalhos procurou aplicar as leis da evolução em todos os níveis da atividade humana. É importante destacar, contudo, que segundo muitos críticos há uma profunda diferença entre ambos, cabendo a Spencer a maior responsabilidade em relação à hierarquização entre as sociedades humanas supostamente baseado nas teorias de Darwin. Entre os títulos que publicou destaca-se: *Estatística Social e Sistema de Filosofia Sintética*. Cf. MARTINS, Lílían. *Herbert Spencer e o neolamarckismo: um estudo de caso*. São Paulo, 2004, pp. 281-289. Disponível em: www.ghtc.ifi.unicamp.br.

¹⁵⁵ Durante nossas pesquisas, encontramos alguns autores, cujos trabalhos eram citados pelos membros da Casa Legislativa para embasar suas argumentações. Entre eles estavam: Froebel, Paul Bert, Leon Donnat, Tocqueville e Herbert Spencer.

¹⁵⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 6.

¹⁵⁷ Estima-se que, em 1799, a população da cidade era composta de pouco mais de 43 mil habitantes. Duas décadas depois, a marca era de 112.695 pessoas. Na década de 1850, sua população já chegava a atingir a casa dos 200 mil habitantes, ultrapassando a marca de 274.000 em 1872. Apesar de representarem números já bastante significativos, a contagem mais expressiva ficou por conta da década de 1890, quando a cidade possuía uma população de mais de 522 mil habitantes, levando-se em conta os nacionais e os estrangeiros que nela residiam. De acordo com a Diretoria Geral de Estatística, um crescimento de aproximadamente 90% na contagem total da população, que superou até a marca dos anos seguintes: em 1906, por exemplo, contava-se na cidade 811.443 habitantes; um aumento de pouco mais de 50% no crescimento da população, se comparado ao aumento verificado no intervalo anterior.

¹⁵⁸ Observando a distribuição espacial da população, percebemos que, entre todas as freguesias, a de Santana era a que apresentava o maior número de habitantes: mais de 60 mil. Depois dela, aparecem a da Glória e a de Santa Rita, ambas com valores superiores a 40 mil habitantes, e todas localizadas na área do Centro urbano. No caso das freguesias suburbanas, o destaque ficou por conta da freguesia de Inhaúma, que apesar de significativo – em relação às demais freguesias suburbanas – possuía um quantitativo populacional bem menor que o apresentado pelas freguesias urbanas.

¹⁵⁹ Alguns estudiosos defendem que, na prática, a porcentagem da população com habilidade de leitura era diferente daquela apresentada pelo censo.

¹⁶⁰ De acordo com os dados do censo de 1890, assim estavam distribuídas as freguesias que compunham a cidade do Rio de Janeiro: freguesias urbanas: Candelária, São José, Santa Rita, Sacramento, Glória, Santana, Santo Antônio, Espírito Santo, Engenho Velho, Lagoa, São Cristóvão, Gávea e Engenho Novo; freguesias suburbanas: Irajá, Jacarepaguá, Inhaúma, Guaratiba, Campo Grande, Santa Cruz, Ilha do Governador e Paquetá.

¹⁶¹ Como trabalhos dessa natureza, destacamos: CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006; ABREU, Maurício. Da habitação ao habitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. *Revista do Rio de Janeiro*, Niterói, UFF, v. 1, n.º 2, jan./abr. 1986; BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical*. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes; Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Formulando projetos para a cidade: o Conselho Municipal do Rio de Janeiro discutindo a questão da habitação popular. *Revista de História Regional*. Rio de Janeiro, vol. 5, n.º. 1, verão 2000.

¹⁶² Em razão das dificuldades encontradas na disponibilização das fontes, optamos por trabalhar somente com os seguintes Projetos de Lei: n.º. 79, de 1893 (Regula o ensino público municipal); n.º. 96, de 1897 (Regulamenta o ensino público no Distrito Federal); e n.º. 151, de 1899 (Reforma o ensino público no Distrito Federal).

¹⁶³ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*, 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 9.

¹⁶⁴ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 36ª sessão ordinária em 25 de janeiro de 1893, p. 222.

¹⁶⁵ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 9.

¹⁶⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 9.

¹⁶⁷ Apesar de, no Art. 2º do Capítulo I, a Lei de 9 de maio de 1893 ter estabelecido o princípio da obrigatoriedade do ensino para as escolas primárias do 1º grau (assim que o Conselho Municipal regulamentasse esta disposição da Lei), na Lei de 9 de abril de 1897, promulgada pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida, o termo da obrigatoriedade não foi incluído. É possível que por esse motivo, a questão tenha entrado novamente na pauta das discussões.

¹⁶⁸ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 255.

¹⁶⁹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 255.

¹⁷⁰ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 257.

¹⁷¹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 265.

¹⁷² AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 255, p. 279

¹⁷³ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 15.

¹⁷⁴ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 15.

¹⁷⁵ João Pereira Lopes foi membro integrante da Primeira Legislatura, na qual representava a freguesia de São Cristóvão.

¹⁷⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 41ª sessão ordinária em 31 de janeiro de 1893, p. 261.

¹⁷⁷ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*, ata da 19ª sessão ordinária em 30 de março de 1900.

¹⁷⁸ No Projeto de Lei n.º. 151 era explícita a distinção entre a formação que deveria ser oferecida aos alunos cariocas. Em sua proposta, o ensino público municipal se dividiria em: escolas primárias, escolas normais – onde destinava três escolas para a formação de *professoras adjuntas* e uma escola para a formação de *professores adjuntos* –, e uma escola profissional destinada exclusivamente ao sexo masculino. De um modo geral, podemos dizer que essa organização se integra ao processo de “feminização do magistério”, apresentada no capítulo anterior, em que, para muitos, a prática docente deveria constituir uma atribuição feminina.

¹⁷⁹ BARBOSA, Marialva. *Os donos do Rio*. Imprensa, poder e público. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000, p. 43.

¹⁸⁰ Ensino municipal. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, p. 1, 29 de janeiro de 1893.

¹⁸¹ BARBOSA, Marialva. *Os donos do Rio*: imprensa, poder e público. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000, p. 49.



¹⁸² Durante as pesquisas realizadas sobre o assunto, não conseguimos localizar informações seguras quanto ao perfil do periódico, nem seu posicionamento frente às questões políticas de seu tempo. As únicas informações conseguidas foram: trata-se de um jornal fundado em 1894, por Manuel de Oliveira Rocha, no qual colaboravam Medeiros e Albuquerque, Valentim Magalhães e Figueiredo Coimbra.

¹⁸³ Ensino municipal. *O Paiz*. Rio de Janeiro, p. 1, , 1 de fevereiro de 1893. Esse é um bom exemplo das concepções veiculadas por membros da intelectualidade brasileira, na passagem do século XIX para o XX, inspiradas no princípio do racismo científico que condenava a mestiçagem como um mal que poderia ser combatido, ou pelo menos minimizado, por meio da instrução.

¹⁸⁴ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 41ª sessão ordinária em 31 de janeiro de 1893, p. 265.

¹⁸⁵ Ensino municipal. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, p. 1, 30 de janeiro de 1893.

¹⁸⁶ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 41ª sessão ordinária em 31 de janeiro de 1893, p. 265.

¹⁸⁷ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 1ª sessão extraordinária em 6 de fevereiro de 1893, p. 14.

¹⁸⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 58.

¹⁸⁹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 258.

¹⁹⁰ Ensino municipal. *A Notícia*. Rio de Janeiro, p. 1, 12 de outubro de 1897.

¹⁹¹ Ensino municipal. *A Notícia*. Rio de Janeiro, p. 1, 12 de outubro de 1897.

¹⁹² Ensino municipal. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, p. 1, 16 de outubro de 1897.

¹⁹³ Ensino municipal. *A Notícia*. Rio de Janeiro, p. 1, 12 de outubro de 1897.







Considerações finais







Se pudéssemos resumir, assim como tentou fazer o intendente Joaquim Silva Gomes – ao tratar dos “benefícios” provenientes da instrução –, as perspectivas trabalhadas ao longo desse livro, ficaríamos com a palavra *pluralidade*. Embora não seja o melhor recurso para expressar as especificidades da história da educação carioca nos primeiros anos republicanos, acreditamos ser um bom começo para pensarmos os diferentes posicionamentos e iniciativas políticas tomados pelos atores escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Ao utilizá-la, não pretendemos produzir uma síntese superficial dos embates, debates e discursos produzidos na cidade – até porque, como tentamos demonstrar, qualquer ensaio de generalização incorreria no erro de sufocar as tensões que caracterizaram o período. O termo nos ajuda tão somente a indicar uma das principais vertentes percebidas nas disputas e arranjos políticos travados entre os sujeitos que dão corpo ao nosso estudo, assim como nos ajudam a situar a diversidade de questões que estiveram articuladas às propostas de regulamentação do ensino público carioca no início da República. Na tentativa de melhor explicitar o uso da expressão, gostaríamos de, ainda que brevemente, reafirmar algumas impressões captadas ao longo da pesquisa.

No decorrer do século XIX inúmeras foram as ações voltadas para a área da instrução pública. Seja durante o Estado imperial ou no decorrer dos primeiros anos republicanos, a temática do ensino público redundou em diferentes medidas, entre as quais destacamos os projetos de reforma e as leis educacionais que tinham a intenção de intervir na organização e no perfil do ensino oferecido nas escolas da cidade do Rio de Janeiro. Transformada em uma preocupação social, ministros e intendentes viam a “educação” como um importante mecanismo de intervenção social, de maneira que, em seus discursos, propunham oferecer à população, sobretudo às classes populares, os meios de inserção no mundo letrado, o que, conseqüentemente, possibilitaria seu engajamento no mercado de trabalho assalariado.

Associadas aos ideais de *progresso* e de *civilização* da sociedade brasileira, iniciativas como essas tinham uma dupla função: se, por um lado, sua tarefa era favorecer o desenvolvimento econômico da cidade – por meio do fomento às indústrias, às fábricas e ao comércio em geral –, por outro, expressavam as expectativas das autoridades em conter o avanço das “ameaças” sociais, em que pesavam os males provenientes da “ociosidade”, da “mendicância”,



da “criminalidade” e da “pobreza”. Vista de forma articulada, a preparação intelectual e moral dos alunos tornava-se o caminho possível para impulsionar o desenvolvimento material do país e permitir a *regeneração* social de sua população, sobre a qual recaíam as “heranças de seu passado colonial”, as consequências de sua condição “mestiça” e os efeitos de sua “localização intertropical”.

Assumida com um “dever do Estado”, nas propostas de regulamentação do ensino defendidas pelos intendententes do Conselho Municipal, a difusão da instrução também era vista como um meio de a população mais pobre desempenhar seus deveres de “cidadãos”. Nesse tipo de visão foram muito significativas as aproximações feitas entre a instrução e os processos eleitorais, de maneira que aquela passava a ser vista como um elemento indispensável na formação de um homem mais “consciente politicamente”.

Apesar de haver nesse período um grande movimento em favor da expansão do ensino – no qual as “consequências positivas” dessa medida serviam de base para sustentar a validade do projeto –, há que se lembrar que todo incentivo dedicado à obra veio marcado por algumas contradições. Os mesmos discursos que apontavam a instrução dos alunos como um direito de cada “cidadão”, estabeleciam profundas distinções na sua oferta aos diversos segmentos sociais. Às classes trabalhadoras foram destinados os saberes mais elementares, que, seguidos da aprendizagem de um ofício, já eram considerados como suficientes para que os alunos exercessem bem seu papel de colaboradores na “construção da Nação”.

Nesse sentido, podemos dizer que com a chegada da República a oferta de ensino para a população não perdeu seu caráter excludente e hierárquico, percebido nos anos anteriores. Mais uma vez, a proposta de instruir “todas as classes” não significou, necessariamente, uma igualdade de acesso aos diferentes níveis de ensino. Destinavam-se públicos específicos para a aquisição de saberes também específicos. Nesse caso, às camadas mais pobres da população foi reservada a instrução primária, por meio da qual os alunos aprenderiam, basicamente, a ler, a escrever e a contar. Além desses saberes, a maior parte dos intendententes destacava também a importância de serem difundidos os conteúdos do ensino profissional, de onde os alunos retirariam a formação necessária para assumirem postos nas manufaturas, nas indústrias, nas oficinas, nas fábricas e no comércio da cidade. Em seu entendimento, essa era a fórmula que lhes garantiria um sustento digno para si próprios e para sua família.

Com base nos efeitos “positivos” associados à difusão do ensino, percebemos o quanto a instrução ocupou um lugar importante nas ações dos intendententes. Mas embora importante, não chegou a conquistar o papel principal. Como tentamos demonstrar ao longo deste livro, nas disputas e



aproximações estabelecidas entre os intendentess com outros atores políticos da cidade, as questões envolvendo o ensino público apresentaram muitas nuances. Se comparada às demais temáticas utilizadas pelos membros na tessitura de seus acordos e alianças com grupos políticos da cidade, embora reunisse um número significativo de projetos de lei, a temática do ensino municipal não assumiu a preferência; esta ficou a cargo das diferentes intervenções no espaço físico da cidade. Ao que tudo indica, a questão das obras públicas representou o principal instrumento para os membros da casa tecerem suas redes “clientelistas”.

Tratando ainda dos efeitos “positivos”, outra questão nos parece fundamental sobre o lugar ocupado pela instrução na política dos intendentess. Embora tenham sido recorrentes os discursos em torno dos benefícios sociais e morais provenientes da expansão do ensino, na maior parte das vezes essa perspectiva esteve suplantada pelos encargos financeiros que essa promoção acarretaria aos cofres municipais. De fato, os *déficits* orçamentários foram um tema profundamente discutido pelos dirigentes municipais, que, como vimos, utilizaram os gastos com a instrução para culpabilizar seu “outro imediato” – ou seja, os intendentess ou o prefeito, dependendo de quem fazia a acusação – pelo agravamento das despesas. Ao que nos parece, uma das consequências imediatas dessa demanda foi a tentativa de barateamento dos custos, expressa, sobretudo, pelas restrições aos níveis de ensino que deveriam ser expandidos à população pobre da cidade.

Articulada às disputas políticas da administração municipal, as críticas direcionadas ao papel da instrução no agravamento das despesas municipais – para além de certa secundarização imposta ao ensino – jogam luz para outro aspecto importante das tensões mapeadas no período: os embates travados entre o Legislativo e o Executivo municipal. Como ressaltamos em nossa argumentação, as acusações direcionadas aos gastos “exagerados” e “incoerentes” no campo do ensino foram utilizadas como instrumento para que ambas as partes denunciasses o acúmulo de práticas clientelistas no exercício da política municipal. Críticas assim tinham a intenção de demonstrar o quanto a parte acusada estava se valendo da administração pública para satisfazer “interesses pessoais” e estabelecer “alianças políticas”, a partir da indicação e nomeação de “afilhados” para o preenchimento de cargos públicos municipais. Práticas como essas são fundamentais para percebermos a pluralidade de questões envolvendo o ensino municipal e os diferentes “usos políticos” que dela foram feitos na costura de acordos e no estabelecimento de alianças entre os atores envolvidos em sua administração e regulamentação.

Contudo, se as disputas em torno da instrução são um elemento importante para a compreensão das aproximações e distanciamentos estabelecidos entre



os intendentes e o prefeito, tão fundamental quanto elas é a participação da imprensa nesse processo. Na medida em que os projetos de lei voltados para a regulamentação do ensino público na Capital Federal alcançaram grande repercussão em outros espaços produtores e divulgadores de debates, os jornais cariocas representam outro campo vital para acompanharmos os diferentes interesses e posicionamentos que se fizeram presentes nos debates educacionais do período. Além, é claro, de demonstrarem o quanto o movimento em favor da instrução popular redundou em diferentes perspectivas e contou com o envolvimento de diversos setores da sociedade.

Com uma participação ativa em cada discussão encaminhada, os periódicos selecionados em nossa pesquisa interagiram com os diferentes representantes da administração municipal, a quem demonstravam apoio ou expressavam sua oposição. De forma opinativa, durante a tramitação de cada Projeto de Lei relativo à reforma do ensino, cada folha se ocupou em definir seu posicionamento e expressar sua visão sobre o assunto. Nesse contexto, diferentes foram os elementos que influenciaram a postura assumida pelos jornais. Como vimos, fatores de ordem política, econômica, social, ideológica e cultural tiveram, cada qual ao seu modo, um peso importante para que determinado apoio fosse concedido ou uma crítica viesse a ser elaborada.

Ao fazer uma análise conjunta das tensões que marcaram o período, nos parece cabível reafirmar que, tanto os embates quanto as alianças constituídas no movimento de escolarização da população carioca, devem ser compreendidos com base em suas múltiplas relações, sem que para isso tenhamos que estabelecer uma simples oposição entre os lugares ocupados por seus participantes. Essa percepção fica bem representada se levarmos em conta, por exemplo, o posicionamento de cada intendente sobre a “melhor” forma de “educar a infância carioca” e a postura diferenciada manifestada na imprensa a esse respeito.

Como vimos, impressões concorrentes foram expressas, independentemente de seus defensores pertencerem ao Conselho ou escreverem em nome de algum jornal carioca. Portanto, se considerarmos a diversidade de opiniões presentes nesse contexto, podemos dizer que, na maioria das vezes, o limite que os separa ou os aproxima não está vinculado ao lugar institucional de onde eles falam, mas aos interesses com os quais estão comprometidos. Essa é a *pluralidade* de que falávamos.



Fontes e Bibliografia





Fontes Impressas

AGCRJ:

Anais do Conselho Municipal do Distrito Federal (1892-1902)
Anuário Estatístico do Brasil
Boletins da Intendência Municipal da Capital Federal (1893-1902)
Recenseamento de 1890
Regulamento da Instrução Pública de 1890
Sinopse dos trabalhos apresentados e que tiveram andamento no Conselho Municipal (1893-1899)

BN:

Seção de Referências e Periódicos

A Notícia* (outubro de 1897)Gazeta de Notícias* (janeiro a maio de 1893; outubro de 1897; setembro e outubro de 1899)**O Paiz* (janeiro e fevereiro de 1893; outubro de 1897)**Fontes Manuscritas**

AGCRJ:

Decretos executivos municipais (1892-1894)
Relatórios da Diretoria de Instrução Pública (1893-1894-1901)
Reformas do ensino

Documentos on-line

Primeira Constituição republicana (1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>

Obras literáriasAZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.FIGUEIREDO JÚNIOR, Afonso Celso. *Por que me ufano de meu país*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1901.POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.**Bibliografia**

ABREU, Maurício. Da habitação ao habitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. *Revista do Rio de Janeiro*, Niterói, UFF, v. 1, n.º. 2, jan./abr. 1986.

_____. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO; Zahar, 1987.

ALONSO, Ângela. *Ideias em movimento*. A Geração de 1870 na crise do Brasil - Império. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1981.

ARIÈS, Philippe. *História social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Marialva. Imprensa na Belle Époque Tropical. In: _____. *Os donos do Rio: imprensa, poder e público*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1992.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIN, Alain. *A questão local*. Tradução de Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Casa de escola*. São Paulo: Papirus, 1983.

BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CAMARA, Sônia. *Sob a guarda da República: a infância memorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

CASTRO, Celso. *Os militares e a República*. Um estudo sobre cultura e ação política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHAMON, Carla Simone. "O preparo da mestra": Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a profissão docente. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAMAZIO, Sylvia F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

ENGEL, Magali G. *Meretrizes e doutores*. Saber médico e prostituição na cidade do Rio de Janeiro (1840-1890) São Paulo: Brasiliense, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escola, a fábrica e a cidade. In: _____. *Dos pardieiros aos palácios*. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República, Passo Fundo: UFP, 2000.

FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras*. 1823-1988. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FRANCO, Creso e KRAMER, Sonia (org.). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Américo. *Uma capital para a República*. Poder Federal e forças políticas locais no Rio de Janeiro na virada para o século XX. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

FREITAS, Marcos César de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GATTI JÚNIOR, Décio e PINTASSILGO, Joaquim. *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce C. e ALBERTI, Verena (coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, CPDOC, 2002.

GOMES, Ângela de Castro (org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

HANSEN, Patrícia. *Brasil, um país novo*. Literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal da infância brasileira na Primeira República. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 245 f.

HERSCHMANN, Micael e PEREIRA, Carlos Alberto. O imaginário moderno no Brasil. In: _____. *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Sobre História*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. São Paulo: Universidade de São Francisco, CDAPH, 2001.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias de viagem. In: FREITAS, Marcos (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Eliane M. Yedda. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática, 1989.

LOPES, Eliane M. S. T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e educação*, vol. 4, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997.

MACHADO, Humberto Fernandes. "A Imprensa do Rio de Janeiro na crise do escravismo". In: *Anais do Colóquio História e Imprensa. Homenagem a Barbosa Lima Sobrinho – 100 anos*. Rio de Janeiro: UERJ/IFCH, 1997.

MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia e GONDRA, José G. (org.). *Educação*

no Brasil: história, cultura e política: Bragança Paulista: EdUSEF, 2003.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Formulando projetos para a cidade: o Conselho Municipal do Rio de Janeiro discutindo a questão da habitação popular. *Revista de História Regional*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº. 1, verão 2000.

_____. *Ecos da política: a Capital Federal, 1892-1902*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. 217 f.

MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte imperial. 1870 a 1889*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997. 250 f.

MARTINS, Lilian. *Herbert Spencer e o neolamarckismo: um estudo de caso*. São Paulo, 2004, pp. 281-289. Disponível em: www.ghtc.ifi.unicamp.br. Acesso em: setembro de 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema. A formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República consentida*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

MOREL, Marco. *Palavra, imagem e poder*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *O nascimento da imprensa brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MOTTA, Marly. *Rio, Cidade-Capital*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MOTTA, Marly; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo. *A política carioca em quatro tempos*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA. *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano – sociedade e instituições*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.



Filhos da Pátria, Homens do Progresso

NEVES, Margarida de Souza. Tempos de progresso. Uma capital em *Trompe L'œil*. O Rio de Janeiro, cidade-capital da República Velha. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia e GONDRA, José Gonçalves. *Educação no Brasil: História, Cultura e Política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

NUNES, Clarice. *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REIS, Elisa. O Estado Nacional como ideologia: o caso brasileiro. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1998.

RÉMOND, René. *Por uma História Política*. 2.ª ed. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RODRIGUES, Antonio Edmilson M. Em algum lugar do passado. Cultura e História na Cidade do Rio de Janeiro. In: *Anais do Seminário Rio de Janeiro: capital e capitalidade*. Rio de Janeiro: Departamento Cultural/NAPE/ DEPEXT/SR-3/UERJ, 2003.

RONCAIOLO, Marcel. Território. In: ROMANO, Ruggiero (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. (org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Nos tempos das casas de escola: práticas e representações sobre o cotidiano e a cultura escolar no Relatório da Comissão de Professores Públicos de 1873. In: Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, 2005, Niterói. Anais eletrônicos. Niterói: UFF, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano. Astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: _____ (org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2.ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria; GOUVÊIA, Maria de Fátima. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2005.

SUERTEGARAY, Dirce Maria. Espaço geográfico uno e múltiplo. *Revista eletrônica de Geografia e Ciências Sociais*, Barcelona, n.º 93, julho de 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Um educador: Afílio César Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 18, n.º 47, pp. 150-155, jul./dez. de 1952.

TORRES, Rosane dos Santos. *Ecos da civilização: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)*. Graduação em História. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2006. 61 f.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e educação*, n.º 6, 1992.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.





Fontes e Bibliografia

VELLOSO, Mônica Pimenta. *Modernismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no

Brasil. In: _____. *As lentes da História: estudos de História e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: *Contemporaneidade e educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano V, nº. 7, 2000.







Anexos





ANEXO A**Intendentes do Conselho Municipal do Distrito Federal
Primeira Legislatura (1892-1894)**

Freguesia	Intendente
Lagoa	Dr. Alfredo Augusto Vieira Barcellos
Sacramento	Antônio José Leite Borges
Cávea	Dr. Antônio Dias Ferreira
Jacarepaguá	Dr. Cândido Benício da Silva Moreira
Santana	Benedicto Hipólito de Oliveira
Santa Rita	Franklin Dutra
Santo Antônio	Carlos Pereira Rego
São Cristóvão	Dr. João Pereira Lopes
Engenho Velho	Coronel Luiz Fortez B. Sá
Espírito Santo	Dr. Francisco de Paula Souza Neves
Engenho Novo	Dr. Candido de O. Lins de Vasconcellos
Inhaúma	Duarte José Teixeira
Irajá	Dr. Joaquim da Silva Gomes
Campo Grande	Dr. Augusto de Vasconcellos
Guaratiba	Dr. Raul Capello Barroso
Santa Cruz	Dr. Felipe Basílio Cardoso Pires
Ilha do Governador	Francisco Pereira Bittencourt
Paquetá	Dr. João da Silva Pinheiro Freire
Candelária	Tenente-coronel Julio César de Oliveira
São José	Dr. Oscar Godoy
Glória	Antônio da Cunha e Souza
Geral	Dr. Lino Romualdo Teixeira
Geral	Dr. José Paulo Nabuco de Araújo Freitas
Geral	Henrique Germack Possolo
Geral	Dr. João Baptista Capelli
Geral	Dr. João Baptista Maia de Lacerda
Geral	Capitão José Américo de Mattos

Segunda Legislatura (1895-1896)

Distrito	Intendente
1º	Antônio Antunes de Campos
1º	Arthur Ambrosino Heredia de Sá
3º	Carlos José de Azevedo Magalhães
3º	Cesário Pereira Machado
1º	Domingos Antunes Ferreira
3º	Honório José da Cunha Gurgel
2º	João José da Silva e Souza
2º	João Pizarro Gabizo
1º	Joaquim Dias Nogueira
3º	Joaquim Xavier da Silveira
2º	José Vieira Fazenda
2º	Julio Henrique Carmo
1º	Luiz Alves Pereira
2º	Manoel Rodrigues Alves
3º	Milciades Mario de Sá Freire

Terceira Legislatura (1897-1898)

Distrito	Intendente
3º	Alfredo Magioli de Azevedo Maia
3º	Américo de Albuquerque
2º	Carlos Joaquim Barbosa
1º	Eugenio Guilherme de Magalhães Carvalho
2º	Henrique Germack Possolo
2º	Henrique Tavares Lagden
1º	Joaquim José da Rosa
2º	José Francisco Lobo Júnior
3º	Luiz Carlos Duque Estrada
2º	Manoel Corrêa de Mello
3º	Pedro Pereira de carvalho
3º	Quirino da Costa Araújo
1º	Sabino Eloy Alvim pessoa
1º	Tertuliano da Gama Coelho

Quarta Legislatura (1899-1902)

1	Antônio José Leite Borges
2	Ataliba Reis
3	Azevedo Lima
4	Carlos José de Azevedo Magalhães
5	Domingos Magioli
6	Figueiredo Rocha
7	Honório José da Cunha Gurgel do Amaral
8	João Baptista Maia de Lacerda
9	Leite Ribeiro
10	Leôncio de Albuquerque
11	Manoel Rodrigues Alves
12	Mattos Rodrigues
13	Milciades Mario de Sá Freire
14	Numa Vieira
15	Pedro Reis
16	Pereira Braga
17	Smith de Vasconcellos

ANEXO B**Comissões Permanentes de Instrução Pública (1893-1901)***

*Sessão ordinária de março a abril e extraordinária de maio a agosto de 1893:

Dr. Felipe Basílio Cardoso Pires

Dr. Joaquim da Silva Gomes

Dr. João Baptista Capelli

*Sessão ordinária de março e abril e extraordinária de maio e junho e de julho e agosto de 1894:

Dr. Alfredo Augusto Vieira Barcellos

Dr. Joaquim da Silva Gomes

Dr. José Paulo Nabuco de Araújo Freitas

*Sessão ordinária de março a abril e extraordinária de maio a agosto de 1895:

Dr. Cesário Pereira Machado

Arthur Ambrosino Heredia de Sá

Dr. José Vieira Fazenda

*Sessão ordinária de setembro a outubro e extraordinária de novembro de 1896 a janeiro de 1897:

Dr. José Vieira Fazenda

Dr. Cesário Pereira Machado

Julio Henrique Carmo

*Sessões preparatórias de janeiro e ordinária de março a abril de 1897:

Carlos Joaquim Barbosa

Luiz Carlos Duque Estrada

Pedro Pereira de Carvalho

*Sessão ordinária de março a abril de 1898:

Luiz Carlos Duque Estrada

Carlos Joaquim Barbosa

Américo de Albuquerque

*Sessão ordinária de fevereiro a abril de 1899:

Ataliba Reis

Figueiredo Rocha

Pereira Braga

*Sessão ordinária de setembro a outubro de 1899:

Manoel Rodrigues Alves

Milciades Mario de Sá Freire

* Sessão ordinária de março a abril de 1901:

Ataliba Reis

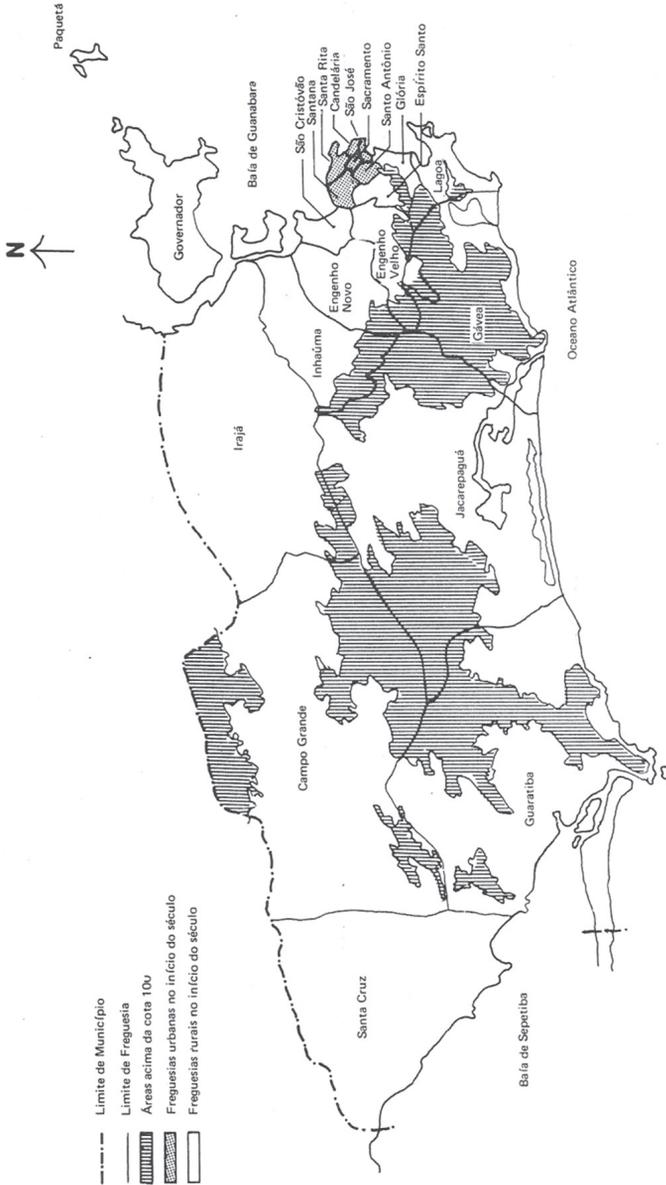
Leôncio de Albuquerque

João Baptista Maia de Lacerda

* Em razão das dificuldades encontradas no acesso às fontes, não foi possível localizar todas as Comissões Permanentes de Instrução Pública, sobretudo as que foram eleitas durante a Quarta Legislatura.

ANEXO C

Localização das freguesias cariocas no fim do século XIX



Fonte: NORONHA, Francisco Agenor de. *As Freguesias do Rio Anigo*. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1965.



