



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JUCINATO DE SEQUEIRA MARQUES

O FIO E OS RASTROS DA ESCOLARIZAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
(1890-1906)

RIO DE JANEIRO

2015

JUCINATO DE SEQUEIRA MARQUES

O FIO E OS RASTROS DA ESCOLARIZAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
(1890-1906)

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação, pela Universidade Federal do
Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irma Rizzini

RIO DE JANEIRO
2015

JUCINATO DE SEQUEIRA MARQUES

O FIOS E OS RASTROS DA ESCOLARIZAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
(1890-1906)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irma Rizzini (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF)

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva (UFRJ)

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Prof. Dr. Américo Freire (Cap-UFRJ e FGV - Suplente)

O fio e os rastros da escolarização do Distrito Federal (1890-1906)

A partir das trajetórias de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque – ambos responsáveis e coautores das reformas do ensino –, este trabalho analisa o processo de escolarização do Distrito Federal entre os anos de 1890 e 1906. A partir da configuração de suas redes governativas, da rede de sociabilidade e das próprias reformas educacionais, busca-se entender como cada um elabora seu molde de tradição da instrução pública. Assim, o objetivo desta pesquisa é estabelecer o início dessas tradições e revelar suas especificidades. Ao mesmo tempo, situar aqueles que – em seu entorno – foram seus defensores.

Neste sentido, o trabalho será desenvolvido de modo a trazer à baila a compreensão acerca: da forma escolar e da sua organização; das práticas sociais, culturais e políticas acionadas pelos poderes públicos; da identificação dos sujeitos que direta ou indiretamente estiveram empenhados na construção da sua institucionalidade. Por fim, desvelar – nessa estrutura – as estratégias empreendidas, as negociações e arranjos configurados para o seu estabelecimento, por meio de uma determinada rede governativa. Outrossim, por meio das fontes utilizadas, busca apreender em que medida os habitantes da cidade foram, ao mesmo tempo, considerados objeto da ação do poder público e sujeitos que atuaram sobre as condições existentes da instrução pública.

Palavras-chave: Distrito Federal; escolarização; rede governativa; rede de sociabilidade; reformas educacionais.

ABSTRACT

The line and the traces of escolarization of Federal District (1890-1906)

Since the trajectories of Ramiz Galvão and Medeiros e Albuquerque – both responsible and co-authors of education reforms –, this paper analyzes the process of scholarization of the Federal District between 1890 and 1906. Starting with the configuration of their both governmenting and sociability networks and the education reforms itselfs, this research aims to comprehend how can each other elaborate his own frame of tradition for public instruction. Thus, the goal of this research is to establish the beginning of these traditions and to reveal their specificities. At the same time, it is to place those who, around, were their defensors. In this sense, this work will be developed in order to bring

up the understanding about: the school form and its organization; social, cultural and political practices triggered by public authorities; the identification of individuals who directly or indirectly have been involved in building scholar institutionality. Finally, to unveil – in this structure – the undertaken strategies, both configured negotiations and arrangements for its establishment, by a settled governmenting network. Furthermore, by means of the sources used, this paper attempts to capture in which measure townspeople were, at the same time, considered objects of the action of public power and also subjects that have acted over the established conditions of public instruction.

Keywords: Federal Distric; scholarization; governmenting and sociability networks; education reforms.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I – O fazer-se dos intelectuais: entre automóveis, árvores e um inquérito	30
I.1- O ensino nacional: a força da instrução	33
I.2- Os —interessados‖ e —competentes‖	36
I.1.1- J.J Seabra	36
I.1.2- Manoel Bomfim	36

I.1.3- Francisco Carlos da Silva Cabrita	42
I.1.4- Ramiz Galvão	44
I.1.5- Alfredo Gomes	48
I.1.6- Theodoro de Magalhães	51
I.1.7- Hemetério dos Santos	55
I.1.8- Leôncio de Carvalho	59
CAPÍTULO II – O movimento dos intelectuais	66
II.1- Benjamin Franklin Ramiz Galvão: o púlpito republicano	72
II.2- José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque: —quando eu era vivo	79
II.3- A escrita nas memórias de Medeiros e Albuquerque	83
CAPÍTULO III – Tempos de reformas e reformadores: a tradição inventada	91
III.1- O encontro dos Benjamins: entre a tradição e a reforma	99
III.2- A invenção da tradição na reforma de 1890	115
III.3- A reforma de 08 de novembro de 1890	123
CAPÍTULO IV – O assentamento da tradição: o campo político	129
IV.1- A organização do ensino no Distrito Federal (1893)	132
IV.2- A reforma de 09 de maio de 1893	151
CAPÍTULO V – A reinvenção da tradição: a sua —mensagem	162
V.1- A reinvenção da tradição na reforma de 1897	165
V.2- A reforma de 09 de abril de 1897	169
V.3- A reforma de 19 de dezembro de 1901	183
V.4- A última mensagem do prefeito Pereira Passos	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	214

LISTA DE TABELAS

TABELA I Mapa estatístico das escolas públicas primárias de 1º grau – 1892	13
8	
TABELA II Número de professores e adjuntos das escolas primárias do 1º grau – 1892	143
TABELA III Mapa estatístico das escolas subvencionadas – 1892	144
TABELA IV	
Estabelecimentos particulares de instrução – 1892	140
TABELA V	
Escola Normal -Alunos matriculados e diplomados (1880-1906)	141
TABELA VI	
Escolas subvencionadas, públicas e privadas – 1892	142
TABELA VII	
Matrículas escolas públicas, subvencionadas e privadas – 1892	142
TABELA VIII	
Mapa estatístico da matrícula escolar das escolas públicas	
1º semestre – 1893	157
TABELA IX	
Mapa estatístico da matrícula escolar das escolas subvencionadas	
1º semestre – 1893	158
TABELA X	
Mapa estatístico da frequência escolar 8º distrito escolar – 1893	159

TABELA XI

Mapa estatístico da frequência escolar 1º distrito escolar –1893	160
--	-----

TABELA XII

Escola Normal - Alunos matriculados e diplomados (1893-1897)	172
--	-----

TABELA XIII

Escola Normal -Alunos matriculados e diplomados (1893-1906)	172
---	-----

INTRODUÇÃO

Em *O fio e os rastros*, Carlo Ginzburg (2007) narra que, segundo os gregos, —Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala (GINZBURG, 2007, p. 7) Com essa metáfora, Ginzburg estabelece a relação entre —o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade e os infundáveis rastros produzidos e deixados pelas sociedades (fontes). Dessa forma, em seu trabalho como historiador procura servir-se dos rastros e contar histórias verdadeiras, apesar de algumas vezes ter como o objeto o falso (Ibidem).

A partir disso, ao construir o seu objeto de pesquisa por meio da narrativa, Ginzburg observa que as relações entre o verdadeiro, o falso e o fictício são muito mais tênues do que foram para os historiadores do século XIX. Assim, nos quinze ensaios que compõe o livro busca tecer as formas de como o ofício do historiador, em especial, a sua formação e a sua narrativa, em particular, foi se constituindo. A pretensão não é a de analisar os artigos do texto, pelo contrário, é apenas de situá-los no conjunto da obra e assinalar como essa perspectiva metodológica auxiliou nessa pesquisa histórica, que ora se apresenta.

O fio e os rastros da escolarização do Distrito Federal (1890-1906) teve como sua incumbência, identificar alguns rastros deixados – entre final da década do Oitocentos e o início da seguinte –, que possibilitasse compreender a configuração de uma forma de sociabilidade da infância, em cujo epicentro estava a organização de uma escola moderna.

Eis um momento em que um conjunto de reformas do ensino, na então Capital Federal, foram invariavelmente colocadas em discussão.

Assim, as linhas que se seguem é uma tentativa de entrar nesse labirinto da escolarização do Distrito Federal onde o fio do relato é o suporte que possibilita identificar os rastros, deixados pelos sujeitos, e a narrativa é uma das possibilidades da sua apropriação. Nessa introdução, se lançará mão do uso de um dos vestígios. Verdadeiro, falso ou ficcional, não deixa de ser um indício e sua escolha se deu devido às práticas sociais e escolares estarem entrelaçadas à escolarização da Capital Federal.

Mediante isso, as linhas iniciais dessa narrativa começarão por uma pequena querela travada entre D. Laura e Gabriela retratada no conto *O filho da Gabriela*. Esse

imbróglio, divulgado pela imprensa carioca, em 1906, foi pinçado na produção literária de Lima Barreto¹.

§

Gabriela, enquanto criada da D. Laura, alude que precisaria levar o seu filho ao médico, no dia seguinte. D. Laura de forma resoluta afirma que —não pode continuar assim... Já passa... É todo dia! Arre!!

Vamos ao teor do diálogo travado por poucos instantes entre elas:

- Mas é meu filho, minh'ama.
- E que tem isso? Os filhos de vocês agora têm tanto luxo. Antigamente, criavam-se à toa; hoje, é um deus nos acuda; exigem cuidados, têm moléstias... Fique sabendo: não pode ir amanhã! - Ele vai melhorando, Dona Laura; e o doutor disse que não deixasse de levá-lo lá, amanhã...
- Não pode, não pode, já lhe disse! O conselheiro precisa chegar cedo à escola; há exames e tem que almoçar cedo... Não vai, não senhora! A gente tem criados pra que? Não vai, não!
- Vou, e vou sim!... Que bobagem!... Quer matar o pequeno, não é? Pois sim... Está-se —ninandol...
- O que é que você disse, hein?
- É isso mesmo: vou e vou!
- Atrevida!
- Atrevida é você, sua... Pensa que não sei...²

Por um momento, entre as duas, o silêncio. Em seguida, rompido pelo choro —convulsivo|| da patroa. Lima Barreto assinala que o pranto de D. Laura é em decorrência da —injúria da criada, decepções matrimoniais, amargura do seu ideal amoroso, fatalidades de temperamento|| etc. Do outro lado, Gabriela se pôs também a chorar. Segundo o autor, em resultado de sua —simplicidade popular|| e —enternecida pelo sofrimento que ela mesma provocara na ama||³.

Imediatamente, se restabeleceu entre ambas um sentimento de —irmãs|| após as ríspidas palavras travadas. A criada desculpou-se e despediu-se humildemente.

- Deixe disso, Gabriela, disse Dona Laura. Já passou tudo; eu não guardo rancor; fique! Leve o pequeno amanhã... Que vai fazer por esse mundo afora?
- Não senhora... Não posso... É que...

¹ Na edição completa de suas obras, editada em 1956, encontra-se em Clara dos Anjos (CA, 1956, p. 209–221).

² CA (1956, p. 209).

³ p. 210

CA

(1956,).

CA (1956,).

E de hausto falou com tremuras na voz:
- Não posso, não minh'ama; vou-me embora!⁴

No transcorrer do mês seguinte, Gabriela zanzou por vários bairros a procura de aluguel, em troca de seus serviços. Buscou em anúncios, bateu em casas, perguntaram-lhe se sabia cozinhar, lavar, servir de ama etc. Em algumas casas já tinham pessoas servindo, noutras o salário era pequeno e naquela exigiam que dormisse e não trouxesse o filho.

Enquanto circulava pela cidade, batendo de porta em porta, o seu filho viveu na casa de uma conhecida, em um quarto de estalagem. Pouco via a sua mãe que saía de manhã e só voltava ao anoitecer. Durante o passar do dia, a hóspede, de longe, —olhava cheia de raiva. —Se chorava aplicava-lhe palmadas e gritava colérica: —Arre diabo! A vagabunda de tua mãe anda saracoteando... Cala a boca demônio! Quem te fez, que te ature ...!!!⁵

Na busca de aluguel, não tinha tempo de levar o seu filho ao médico — estopim da discussão — que avultava o seu péssimo estado de saúde. Nuns dias chegava semiembriagada em casa —escorraçando o filho e trazendo dinheiro sem explicar a origem do mesmo. Na manhã seguinte seguia, como de costume, sua peregrinação pela cidade.

Em um desses dias, passando em frente da casa do conselheiro, marido da D. Laura, parou para conversar com a lavadeira que estava no portão. Nesse momento apareceu-lhe na janela sua antiga patroa. A esposa do conselheiro pediu que entrasse e foi logo indagando se já tinha conseguido emprego. Em seguida, disse-lhe que não tinha arranjado cozinheira e perguntou-lhe se gostaria de voltar. —Gabriela quis recusar, mas D. Laura insistiu⁶. Ao final das contas, reatava-se a relação entre patroa e criada.

Em uma determinada tarde, D. Laura ao voltar da cidade foi surpreendida pelo gesto do filho da Gabriela que correu em sua direção estendendo a sua mão e disse-lhe:

⁴ p. 210

⁵ p. 211

⁶ p. 212

CA (1956,).
CA (1956,).
CA (1956,).

—a benção. —Havia tanta tristeza no seu gesto, tanta simpatia e sofrimento, que aquela alta senhora não pode negar a esmola de um afago, de uma carícia sincera⁷.

No dia seguinte, D. Laura chamou Gabriela e informou que tanto ela quanto o conselheiro iriam batizar o seu pequeno. Depois de agradecer o gesto, —volta ao fogão com lágrimas nos olhos⁸. Na verdade, já tinha transcorrido quatro anos desde o nascimento do seu filho.

Após esse comunicado, o conselheiro começou a procurar nomes e resolveu por —Horáciol. Anos mais tarde, sua mãe veio a falecer. Agora órfão de mãe⁹ e inserido definitivamente na família do conselheiro Calaça, continuava taciturno e cultivando a reserva. Com a sua mãe ainda tinha solfejos de —carícias e abraços. Com relação a D. Laura, —uma respeitosa e distante amizade¹⁰.

No colégio, ia —caladol e —carrancudol. No recreio, —entregava-se a alegria e aos folguedos. Depois se recolhia —vexado num cantol. Na volta da escola, —sem traquinagem, severo e insensível, não brincava. Uma vez brigou e a professora o repreendeu laconicamente. O seu padrinho em seguida arrematou: —Não continue, hein? O senhor não pode brigar — está ouvindo?¹¹

O conselheiro era austero com Horácio. Na maior parte das vezes era —duro, desdenhoso, severo em demasia com o pequeno, de quem não gostava, suportando-o unicamente em atenção à sua mulher — maluquices da Laura, dizia ele¹². Após a morte da mãe o teria posto —logo num asilo de menores. Com a recusa da D. Laura o conselheiro foi instado pela esposa que —o colocasse num estabelecimento oficial de instrução secundária, quando acabou com brilho o curso primário¹³. Inicialmente resistindo aos —rogos da mulher, agora acalentava uma —afeição pelo pequenol e —uma secreta esperança no seu talentol. Por isso, contou com o seu empenho.

⁷ p. 212

⁸ CA (1956, p. 212).

⁹ Sobre o pai do Horácio, nenhum rastro ao longo do texto.

¹⁰ CA (1956, p. 213).

¹¹ CA (1956, p. 213).

¹² CA (1956, p. 214

¹³ p. 214

CA (1956,).

CA (1956,).

CA (1956,).

Com o tempo, mesmo tratando-o com reservas, seus sentimentos foram mudando, — ganhando importância e ficando profundos¹⁴. O conselheiro era um homem com mais de sessenta anos — frio, egoísta e fechado sonhando sempre uma posição mais alta ou que julgava mais alta. Viúvo, não lhe caía bem nessa posição. Assim, casou-se com Laura que — o aceitou por ambição e ele por conveniência¹⁵.

Em uma parte do dia o conselheiro — lia os jornais, o câmbio especialmente. Durante a manhã, — passava os olhos nas apostilas de sua cadeira — apostilas por ele

¹⁴ p. 214

¹⁵ p. 215

CA (1956,).
CA (1956,).
CA (1956,).

organizadas, há quase trinta anos, quando dera suas primeiras lições, moço, de vinte e cinco anos, genial nas aprovações e nos prêmios¹⁶.

Laura sentia —mais medo da opinião, das sentenças do conselheiro, do que mesmo necessidade de disfarçar o que realmente sentia e pensava. —Casada, sem filhos, não encontrando no casamento nada que sonhara, nem mesmo o marido, sentiu o vazio da existencial. Tinha um amante e tivera outros. Quando o afilhado entrara no secundário o amante rompera com ela —e isto a fazia sofrer, tinha medo de não possuir mais beleza suficiente para arranjar outro como —aquele. Daí compreende-se porque não foi em vão os —seus rogos junto ao marido para admissão do Horácio no estabelecimento oficial¹⁷.

Assim, toda amanhã, Horácio ao sair para o —ambiente ingrato da escola pedia a benção ao seu padrinho estatelado na cadeira de balanço lendo o jornal. A sua madrinha ainda permanecia deitada.

Eram-lhe as horas de aula um bem triste momento. Não que fosse vadio, estudava o seu bocado, mas o espetáculo do saber, por um lado grandioso e apoteótico, pela boca dos professores, chegava-lhe tisonado e um quê desarticulado. Não conseguia ligar bem umas coisas às outras, além do que tudo aquilo lhe aparecia solene, carrancudo feroz. Um teorema tinha o ar autoritário de um régulo selvagem; e aquela gramática cheia de regrinhas, de exceções, uma coisa cabalística, caprichosa e sem aplicação útil.

O mundo parecia-lhe uma coisa dura, cheia de arestas cortantes, governado por uma porção de regrinhas de três linhas, cujo segredo e aplicação estavam entregues a uma casta de senhores, tratáveis uns, secos outros, mas todos velhos e diferentes.

Aos seus exames ninguém assistia, nem por eles alguém se interessava; contudo, foi sempre regularmente aprovado¹⁸.

Ao retornar do colégio, Horácio tinha por hábito contar a D. Laura o que ocorria nas aulas. Algumas —particularidades, as —notas e suas —travessuras. Em um desses dias encontrou uma visita. Tomou-lhe a benção e a senhora perguntou: —quem era aquele pequeno? — É meu afilhado, respondeu Dona Laura. — Teu afilhado? Ahn! sim! —

¹⁶ CA (1956, p. 215

¹⁷ p. 215

¹⁸ p. 216

CA (1956,).
CA (1956,).
CA (1956,).

É o filho da Gabriela...! Por um instante calado, Horário repentinamente se pôs a chorar —nervosamente!. Enquanto ia se retirando, a visita ressaltou: —Você está criando mal esta criança. Faz-lhe muitos mimos, está lhe dando nos nervos... — Não faz mal. Podem levá-lo longe!¹⁹.

Além dos —mimos!, em um domingo ou outro Horário vagava pelas praias, bondes e jardins. —O Jardim Botânico era-lhe preferido!. Em um determinado dia um amigo o convidou para assistir uma festa de São João na casa do seu tio. Autorizado pela D. Laura, pode entreter-se com um espetáculo novo: —era um outro mundo que se abria aos seus olhos!. Após esse dia, os seguintes foram difíceis. —O espírito sacolejou-lhe o corpo violentamente!²⁰. Em uma certa manhã, como já vivia irritado, deparou-se com o padrinho na sala de jantar lendo os jornais, como de praxe.

- Horário, você passe na casa do Guedes e traga-me a roupa que mandei consertar.
- Mande outra pessoa buscar.
- O quê?
- Não trago.
- Ingrato! Era de esperar...²¹

Admirado com sua atitude, a sua malcriação precisou da intervenção da D. Laura amenizando o imbróglio. —Disse-lhe coisas doces, ralhou-o, aconselhou-o, acenou-lhe com a fortuna, a glória e o nome!²².

No colégio encontrava-se —abatido! se sentindo um —monstro!. Julgava-se ingrato pelo fato dos padrinhos terem lhe —dado tudo, educado e instruído!. Logo em seguida, se sentido mal voltou para casa. Interpelado pela D. Laura, disse que estava doente e foi para o seu quarto. Seguindo-o, D. Laura perguntou: — Que é que você tem, meu filho? — Dores de cabeça... um calor...²³

Momentos depois —o rapaz, deitado, com os olhos semicerrados, parecia não ouvir!. Em um instante começou a pronunciar: — Estou dividido... Não sai sangue... — Horário, Horário, meu filho! — Faz sol... Que sol!... Queima... Árvores enormes...

¹⁹ p. 217

²⁰ CA (1956, p. 218).

²¹ CA (1956, p. 219).

²² CA (1956, p. 219)

²³ p. 220

CA (1956,).
CA (1956,).
CA (1956,).

Elefantes... (...) ²⁴

Imediatamente a D. Laura pediu a Genoveva que trouxesse —água de florl e chamasse o médico. Após a prostração de Horário o médico chegou, —tomou-lhe a temperaturall, —examinou-oll e disse com máxima segurança: —Não se assuste, minha senhora. É delírio febril, simplesmente. Dê-lhe o purgante, depois as cápsulas, que em breve, estará bomll ²⁵.

§

Apesar de longo, a escolha do conto *O filho de Gabriela* como abertura requer algumas elucidações para em seguida serem anunciadas as preocupações que norteiam esse trabalho. Poucos são os textos que fazem alguma menção a esse escrito. Sob ângulos distintos, destacam-se os artigos de Engel (2004) e Lopes (2006) ²⁶.

Ao se apropriar de um conto – como também da literatura –, o alvo é considerá-lo como um testemunho do processo histórico situando-o em um movimento mais amplo da sociedade, investigando suas redes de interlocução e aprofundando sua relação com a realidade social ²⁷. A finalidade é considerá-lo como fonte, ressaltando suas peculiaridades como tantas outras serão anunciadas nas páginas que se seguem.

Neste sentido, Chalhoub e Pereira (1998) chamam a atenção de duas questões com relação à aproximação da literatura com a história. A primeira delas diz respeito ao caráter ficcional e de testemunho que isso representa. Ambos aludem à necessidade de —destrincharll a sua —especificidade. Tal qual, relatórios, atas, ofícios, periódicos, processos criminais etc. cabe ao historiador mergulhar na —lógica social do textoll. O lugar e a(s) intencionalidade(s) do(s) sujeito(s) em sua produção deve(m) ser considerado(s). E mais, não menos importante, as apropriações realizadas que em boa medida conferem, na maior parte das vezes, significados distintos.

A segunda, de cunho historiográfico, diz respeito à inserção dos autores e das suas obras nos processos históricos determinados. Aí, se faz necessário incluí-los nas

²⁴ p. 220

²⁵ p. 221

²⁶ Engel (2004) ao discorrer sobre as relações entre modernidade, capital e trabalho em João do Rio utiliza, como contraponto, as perspectivas de Olavo Bilac e Lima Barreto. A autora ao destacar as contradições entre o capital e o trabalho lança mão desse conto para enfatizar as mudanças das relações de trabalho existente entre patroa (D. Laura) e empregada (Gabriela). Adotando outra perspectiva, Lopes (2006) analisa a educação escolar na Primeira República a partir do olhar de Lima Barreto. Para esse intento, destaca da sua obra trechos em que o autor faz clara menção à instrução primária, secundária e ao ensino superior. Esse último, alvo predileto de suas investidas.

²⁷ Um bom exemplo dessa investida encontra-se em *A História contada* (CHALHOUB; PEREIRA, 1998).

polêmicas de seu tempo, nas suas redes de sociabilidade e, sobretudo, situá-los enquanto sujeitos que atuam sobre uma determinada realidade social: imprevisível e incerta²⁸.

Deste modo, Lima Barreto é assimilado aqui como um testemunho e sujeito de seu tempo ao conferir sentido e significado à sua escrita. Se por um lado temos no engajamento da sua produção literária a —missão‖ da transformação social²⁹, por outro se pode traçar, nesse percurso, como as suas —letras‖ se tornaram —militantes‖ da

²⁸ Chalhoub; Pereira (1998, p. 8).

²⁹ Sevcenko (1985).

CA (1956,).
CA (1956,).
CA (1956,).

história e da política no período republicano³⁰. Portanto, sem mais delongas – feitas as devidas elucidações –, retornemos ao conto *O Filho de Gabriela* para uma análise da lógica social deste texto entrelaçando com algumas preocupações que norteiam essa pesquisa.

Seguindo esse viés, alguns rastros da pesquisa serão anunciados por estarem imersos e diluídos no trabalho de pesquisa. Por não ser objeto específico desse empreendimento, acompanham as inquietações e estão a todo o momento entrelaçando-se com os sujeitos envolvidos.

O primeiro deles deriva do entrevero entre D. Laura e Gabriela em torno dos afazeres domésticos. Isso permite pinçar as relações sociais costumeiras dos sujeitos entre o mundo do trabalho e as práticas sociais. Esse se deu em decorrência do desejo da —criadal em levar seu filho ao médico e ter recebido a negativa de sua —minh' amal. Ao mesmo tempo a —patroal compara os cuidados dispensados aos seus filhos, pelas —criadas, em tempos pretéritos com os de agora: —Antigamente, criavam-se à toa; hoje, é um deus nos acuda; exigem cuidados, têm moléstias. Inicialmente, D. Laura nega-lhe princípios constitutivos do que Gondra (2004) denominou de —artes de civilizar, costurados por médicos, higienistas e educadores no combate as moléstias infectocontagiosas que assolavam a cidade do Rio de Janeiro³¹. Nesse caso, é a Gabriela, a —criadal, que aciona esse saber médico. Para D. Laura, cabe a indagação: —A gente tem criados pra que?!

No intuito de analisar o universo das relações entre criadas e seus patrões, no Rio de Janeiro, Graham (1992) destaca que esse contingente de trabalhadoras era composto por ex-escravas, libertas, brancas, mestiças, caboclas etc., prestando os mais variados serviços, tais como: mucamas, amas de leite, carregadoras de água, lavadeiras, costureiras, vendiam frutas, verduras ou doces na rua, além de cozinheiras, copeiras e arrumadeiras. Era nesse mundo de patroas e criadas, onde as práticas sociais de dominação e de desconfiança estavam estabelecidas, que eram recorrentes casos de brigas, de desentendimentos e de violência, mas, ao mesmo tempo, de obediência e de proteção.

³⁰ Botelho (2001).

³¹ Cabe salientar que o texto foi publicado, em 1906, próximo de acontecimentos recentes que mobilizaram os habitantes e sacudiram a Capital Federal. Destacam-se: a Revolta da Vacina (1904), as transformações urbanas realizadas na administração Rodrigues Alves e Pereira Passos (1902-1906) e o arrefecimento do —fazer-sel da classe operária em organizações de resistência por meio dos sindicatos. Sobre esses episódios, consultar Sevcenko (1984, 1985, 1998a e 1998b), Carvalho (1987), Chalhoub (1986 e 1996), Benchimol (1992), Rocha (1995) e Batalha (1999).

Em uma via de mão dupla, o direito de participar da vida íntima das famílias em suas casas, por meio da prestação dos serviços domésticos, poderia representar para as criadas a sua própria proteção já que poderiam contar com moradia, comida e levar o filho para a casa da patroa. Por outro lado, essa relação exigia obediência. O que se coloca nessa passagem entre a D. Laura e a Gabriela é a galhardia da interrupção desse fluxo de reciprocidade³².

Aqui se encontra uma brecha para se tentar compreender a inserção social de homens e mulheres libertos e livres no período do pós-abolição, como problema histórico³³. As maneiras de como esses sujeitos acionaram seus repertórios de lutas pela sobrevivência e de como negociaram sua liberdade no interior das formas de dominação/subordinação.

A relação entre patroa e criada, apesar do recuo de D. Laura, é interrompida pela —livre escolhal da Gabriela: —Não posso, não minh'ama, vou me embora!! O atrevimento e insubordinação da Gabriela recoloca a hierarquia social em outros termos. Por não se sujeitar e senhora de si, Gabriela perambula pela cidade a procura de outro —serviçoll para o seu sustento e o do seu filho. Constata a dificuldade e usa de subterfúgios para conseguir dinheiro —fácil. Embriaga-se e acaba providencialmente passando em frente à casa do conselheiro.

O retorno da Gabriela se dá em outros termos. As relações sociais e o mundo do trabalho se tornam mais complexas e isso fica claro: são negociadas³⁴. A acolhida se estende ao seu filho que de pronto é batizado —coisas da Laurall, segundo o Conselheiro Calaça — recebe um nome e é matriculado numa escola —oficiall.

O reconhecimento costumeiro do —nascimento espirituall por meio do batismo³⁵ também assevera a importância de direitos civis: a certidão de idade e a instrução pública.

³² Em seu *Ensaio sobre a dádiva*, Marcel Mauss (1993) assinala a reciprocidade como componente das relações existentes nas sociedades. É o que justifica a relação entre as dádivas trocadas e a obrigação de retribuir presentes. A reciprocidade entre D. Laura e Gabriela passava pelo —jogoll da proteção e obediência. Como elemento importante dessa lógica social, cabe informar que os Intendentes da Câmara Municipal da Corte, no transcorrer de 1880 e 1890, apresentaram vários projetos de regulamentação do serviço doméstico. A este respeito, ver Souza (2011).

³³ A este respeito consultar Mattos e Rios (2004).

³⁴ Em contextos diferentes e distintos, E. P. Thompsom (1998) e Chalhoub (1990) observam e analisam como as experiências e as tradições históricas foram importantes nos processos de lutas. O primeiro destaca as formas assumidas e negociadas entre patrícios e plebeus, na Inglaterra do século XVIII. O segundo, assinala as tensões, as escolhas e opções realizadas por senhores e escravos, em torno da liberdade, nas últimas décadas da escravidão.

³⁵ O batismo desde o Concílio de Trento (século XVI) tornou-se obrigatório em livros de assento. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, integrava-se o recém-nascido à comunidade cristã,

Paulatinamente, a inserção social dos sujeitos também correspondeu à extensão da sua cidadania³⁶. São essas mediações que precisam ser apontadas e, por fugirem ao objeto dessa pesquisa, ainda precisam ser mais bem explorados.

O segundo rastro, diz respeito à instrução pública como componente na edificação de uma nação civilizada servindo como bússola da ordem e do progresso. A condução moral desses livres, libertos e da população pobre da cidade era uma prerrogativa dos poderes públicos. A escolarização e a configuração da sua forma escolar encontravam-se no centro do ideal de —modernidade‖ e —civilização‖ a ser alcançado³⁷. Os tempos e espaços escolares foram lentamente modificados nessa empreitada³⁸. Mas, para Horácio, no —ambiente ingrato da escola‖, as horas de aula orquestravam um —triste momento‖. Pela —boca dos professores‖ um momento —grandioso‖ e —apoteótico‖, no entanto, soava-lhe —tisonado‖, —desarticulado‖, —solene‖, —carrancudo‖ e —feroz‖. O mundo —parecia-lhe uma coisa dura, cheia de arestas cortantes‖. Os seus segredos e aplicação estavam a remoer —uma casta de senhores‖, ao mesmo tempo, —velhos e diferentes‖. Aqui, a alusão ao conselheiro Calça é emblemática. Em seus quase sessenta anos, suas apostilas já acumulavam trinta anos.

Em compensação, no intervalo do recreio, —alegria‖ e —folguedo‖. Fora isso, as práticas sociais e escolares eram inconciliáveis. As últimas buscavam sobre as primeiras, a aquiescência de outra moral. As tropelias e as assuadas, as traquinagens e as brigas na rua junto à baixa frequência escolar eram as resultantes desse momento³⁹.

Ao comentar a reforma do ensino elaborada pelo Conselho Municipal, em 1901, Medeiros e Albuquerque ressalta a sua unidade com a reforma da instrução pública do qual, como Diretor Geral de Instrução Pública da Capital Federal, foi o protagonista, junto aos intendentess em 1897. Como afirma,

É forçoso convir que a coisa não é banal: ver uma reforma de ensino, ao cabo de cinco anos, reproduzir o mesmo programa de estudos. Isto prova a continuidade de ideias e a coerência do

imprescindível nas querelas testamentárias‖. Apesar de tentativas de se regulamentar o registro civil e de óbitos, em 1852, logo após o fim do tráfico, essa medida acabou gerando revoltas armadas em várias províncias no nordeste, em especial, em Pernambuco. Apelidado de —Lei do Cativo‖, para os insurgentes teria como objetivo —escravizar a gente de cor‖ (MATTOS, 2000, p. 23; CHALHOUN, 2012, p. 13-32). Apenas com o pós-abolição, a mudança de regime político e a separação entre a Igreja e o Estado, a certidão civil passou a vigorar. Dessa feita sem amotinados e insurgentes.

proporcionando, após o nascimento social o espiritual (MARQUES, 1996, p. 120-121). Para Venâncio (1987, p. 226), —a cópia da ata de batismo equivalia a uma certidão de nascimento atual, sendo documento

³⁶ Sobre os direitos civis e o longo e penoso processo de tramitação do primeiro Código Civil (1916), aprovado no Brasil, ver Grinberg (2008).

³⁷ Sobre a história e a teoria da forma escolar, consultar Vincent; Lahire; Thin (2001).

³⁸ Frago (2000).

³⁹ Sobre as tropelias e assuadas dos escolares entre o final dos séculos XIX e XX na cidade do Rio de Janeiro ver Rizzini, Marques e Monção (2014, no prelo) organizador desse plano. A lei modificou apenas disposições de natureza administrativa³⁶.

É necessário dizer que as práticas escolares – experimentadas por Horácio e por outros garotos – e as suas práticas sociais, regularmente suscitavam, como apontam Rizzini e Marques (2012) a circulação de vários deles por diversas instituições escolares da cidade. Essa dissociação entre essas práticas e o —plano de estudo— esse último exaltado por Medeiros e Albuquerque –, na verdade compreendia um dos problemas existentes na organização da instrução pública no Distrito Federal. As pistas são dadas pelo próprio Conselheiro Calaça, que, de forma rotineira, utiliza as mesmas apostilas de sua cadeira confeccionadas há mais de três décadas.

Para alguns reformadores a pedra de toque do progresso estava na força da instrução. A tal ponto que o próprio Medeiros e Albuquerque, em 1901, ao abordar o assunto em torno da instrução obrigatória, desfecha a sua indignação ao constatar —de que o Rio de Janeiro é uma das capitais civilizadas onde se gasta mais com a polícia do que com o ensino primário³⁷.

Houve efetivamente quem supusesse que a escola primária ia acabar com o vício do crime, espalhar a virtude, fazer florescer a paz e o amor. (...) A instrução elementar não é um fim, é um meio. (...) Evidentemente, o trabalho da escola precisa ser completado pela família. (...) É verdade que se busca infundir-lhe também princípios de moral.

Não obstante, apesar de tudo, as estatísticas demonstram a fraca porcentagem dos crimes violentos e brutais atribuídos aos instruídos. Há, pelo menos, um adoçamento de costumes, uma repulsão pelos atentados selvagens e desumanos.

Entre nós, nesta cidade, a instrução obrigatória terá por imediata consequência diminuir a criminalidade infantil, que nasce principalmente da vagabundagem.

É, portanto, um problema cuja solução mais ou menos próxima se impõe aos poderes municipais³⁸.

Mediante os comentários de Medeiros e Albuquerque, uma atenção especial será dada ao processo de escolarização ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, pinçando o

³⁶ *Correio da Manhã* (03 de março de 1902, p. 2).

³⁷ *Correio da Manhã* (22 de setembro de 1901, p. 1).

³⁸ *Correio da Manhã* (22 de setembro de 1901, p. 1).

conjunto de reformas da instrução, entre os anos de 1890 e 1906, destinadas às crianças que —por aí anda[ra]ml, pela cidade³⁹. Recorte esse depositário das primeiras reformas do ensino do Distrito Federal, onde duas tradições, acerca da instrução pública, estabeleceram suas devidas particularidades. Para tal, buscou-se dar visibilidade as relações estabelecidas — na maior parte das vezes conturbadas —, entre o executivo e o legislativo municipal na organização do ensino do Distrito Federal.

Como último desenlace dessas considerações preliminares, é exemplar a atitude do Conselheiro Calaça com relação ao Horácio. Por ele, Horácio estaria em um asilo, o que demonstrava o seu desprezo com relação aos órfãos e desvalidos. Mas o pequeno demonstrou —talento e conquistou o Conselheiro (—frio e calculista). Aos poucos cedeu às investidas de sua esposa para que fosse matriculado no ensino secundário. Assim, o benemérito conselheiro propiciou a Horácio sua acolhida em sua casa. Enquanto o conselheiro aguardava do filho de Gabriela a sua retribuição, ou seja, reciprocidade, eis que Horácio o surpreende.

A partir daí, outro desenlace marcado pelo atrevimento e insubordinação. Mais do que isso uma atitude de —ingratidão do Horácio com relação ao Conselheiro quando este lhe pedira que passasse na casa dos Guedes para pegar-lhe a roupa. —Era de esperar...!. De forma rápida, D. Laura entre em cena aconselhando Horácio e acenandolhe com a —fortuna, a glória e o nome. Arrepentido, reconhece sua ingratidão. Os padrinhos tinham lhe —dado tudo, educação e instruído. Aí temos um o jogo das relações sociais de dominação e subordinação mediados pela dissimulação. Logo em seguida, sucumbe de —delírio febril amenizado com o —purgante.

Aqui estão alguns aspectos do que foi aventurado e escoimado nos arquivos. Com algum grau de ousadia e levando-se em conta o lugar social dessa produção⁴⁰, esse projeto segue uma —tradição historiográfica consolidada no campo da história da educação⁴¹. Além disso, se posiciona dentro de uma perspectiva analítica em que o relevo dado ao agenciamento dos sujeitos é uma marca presente na construção e elaboração teórica da pesquisa⁴².

³⁹ Tomo a expressão de empréstimo de Barros (2005) em sua dissertação de mestrado: *Negrinhos que por aí andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*.

⁴⁰ Certeau (2010, p. 66-78).

⁴¹ Sobre a constituição do campo da história da educação e sua consolidação ver o trabalho de Vidal e Faria Filho (2003).

⁴² As contribuições de E. P. Thompson (1981, 1998, 2001 e 2002) perpassam a escrita.

Finda essa primeira parte, buscar-se-á a partir de agora traçar —o caminho que se percorreu para se chegar aos resultados da pesquisa⁴³. Esse trabalho toma como ponto de partida a organização e a pesquisa em arquivos escolares. Considerando-os peças relevantes da memória educativa, têm se constituído, ao longo das últimas décadas, em uma importante fonte de pesquisa para os historiadores da educação no Brasil⁴⁴. Isso vem possibilitado, se debruçar sobre as experiências educativas escolares dos alunos, dos professores – como também, daquelas pessoas que direta e indiretamente faziam parte do dia a dia da escola –, em conjunto com os acontecimentos que permeavam as instituições escolares. Ao mesmo tempo, relacionando-as com as práticas sociais mais amplas. Por meio dos acervos preservados, conservados e em fase de organização, se faz cada vez mais presente à necessidade de se compreender, por meio dos fragmentos ainda existentes, aspectos importantes acerca das práticas escolares e do processo de escolarização, como salienta Vidal (2009).

O trabalho que ora se apresenta, tem inicialmente sua ancoragem nos arquivos permanentes⁴⁵. Por sua vez, consiste no desdobramento de duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/FE/UFRJ)⁴⁶.

As fontes existentes nos arquivos de internatos profissionais trazem à tona além de aspectos reveladores em torno de questões relativas à instrução primária, ao ensino de ofícios e ao trabalho manual, também conjugam as percepções de determinados grupos sociais em torno dos projetos da construção da nação e da formação do povo conforme salientam Mattos (1994) e Gondra e Schueler (2008). A frequência com que os prefeitos e os diretores de instrução pública, na Capital Federal, a partir de 1893 se alternavam nos seus respectivos cargos, chamou a atenção.

Deste modo, o alvo da pesquisa foi expandido. Passou a compreender o processo de escolarização, no Distrito Federal, ao mesmo tempo buscando relacionar aqueles

⁴³ Ginzburg, (1989b, p. 215)

⁴⁴ A publicação do dossiê sobre Arquivos Escolares, da Revista Brasileira de História da Educação (nº10, jul./dez., 2005) é um bom exemplo de sua importância e relevância para o campo da história da educação. Os trabalhos de Bonato (2005), Mogarro (2005) e Zaia (2005), se destacam nessa edição.

⁴⁵ Ver a este respeito Zaia (2005).

⁴⁶ A primeira, já realizada, teve como resultado a dissertação de mestrado *Os desvalidos: o caso do Instituto Profissional Masculino (1894-1910)* – uma contribuição à história das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro (MARQUES, 1996). A segunda – em andamento –, servindo-se do arquivo permanente da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFEV), chama-se *Centro de Memória Ferreira Viana: documentação, ensino e infância trabalhadora no Rio de Janeiro (1888-1942)* sob a coordenação da Prof. Dr^a Irma Rizzini.

sujeitos responsáveis pela organização do ensino na municipalidade. Assim, o interesse se desdobrou em compreender: a) a forma escolar e a sua organização; b) as práticas sociais, culturais e políticas acionadas pelos poderes públicos; e c) identificar os sujeitos direta e indiretamente empenhados na construção do seu molde institucional. Por outro, desvelar nessa arquitetura as estratégias empreendidas, as negociações e arranjos prontamente configurados para o seu estabelecimento. Melhor dizendo, por meio das fontes utilizadas, se buscou entender em que medida os habitantes da cidade foram, ao mesmo tempo, considerados objeto da ação do poder público e sujeitos que atuaram sobre as condições existentes da instrução pública.

Paralelamente à racionalidade administrativa, a prática escriturária se torna cada vez mais presente no cotidiano dos colégios. As matrículas e frequência dos alunos, a presença e as faltas dos professores, são acompanhados diariamente pelas escolas, inclusive lançados no —diário escolar, alvo de polêmica por seu preenchimento obrigatório. Os atestados de frequência são acompanhados e enviados mensalmente aos dirigentes do poder público. O inventário sobre o material de expediente, mobiliário e artigos diversos seguem o mesmo caminho. A estatística escolar é um exemplo desse —modelo⁴⁷.

Cabe ainda dizer que, se por um lado as fontes pesquisadas nos permitem uma aproximação com a memória, a cultura e as práticas escolares de várias instituições, por outro, se faz necessário articulá-las e integrá-las à estrutura administrativa e a dinâmica política da Capital Federal. Aliás, alguns trabalhos destacando as disputas políticas a partir da organização do Distrito Federal (1892) e sua relação com o Conselho Municipal têm propiciado uma nova perspectiva de análise – utilizando-se do instrumental teórico metodológico da cultura política –, com relação ao arranjo do campo educativo na cidade do Rio de Janeiro⁴⁸. Os Boletins da Intendência Municipal e os Anais do Conselho Municipal são fontes que nos permitem analisar os debates parlamentares em torno dos projetos educacionais em disputa⁵³. Além disso, a imprensa se constitui em um importante veículo de investigação desse trabalho.

⁴⁷ Sobre as estatísticas escolares consultar o trabalho de Faria Filho, Neves e Caldeira (2005).

⁴⁸ A esse respeito ver os trabalhos de Freire (2000), Magalhães (2004), Xavier e Freire (2005) e Torres (2009). Analisar as relações, no campo educacional, entre o legislativo e o executivo é uma linha de pesquisa fecunda como aponta o trabalho de Torres (2009). ⁵³ A esse respeito ver o trabalho de Torres (2009).

Para tal, se fez indispensável, traçar e conhecer melhor outros rastros deixados e considerando-se as clivagens, as lutas sociais e os alinhavos realizados pelos sujeitos envolvidos. Mais do que isso, buscou-se relacioná-los uns aos outros. Em sua consecução foi imprescindível dispor de ferramentas que possibilitassem essas mediações. Daí surgiram outros obstáculos.

De maneira recorrente, as pesquisas em história da educação relativas a Primeira República, têm incidido de forma frequente sobre a década de 30. A ênfase tem recaído na organização do campo educacional, sobretudo, nas disputas envolvendo os católicos e liberais, o público e privado, tão presente no processo de elaboração da Constituição de 34. As pesquisas mais recentes têm enfatizado a década de 20, dando ênfase ao movimento de reformas educacionais capitaneadas em várias cidades (São Paulo, Minas, Bahia, Rio de Janeiro). Por sua vez, existe uma grande rarefação de trabalhos em torno da última década do século XIX e a primeira do século seguinte. Mesmo considerando-se o centro político, representado pelo Distrito Federal, uma parte da produção acadêmica tem, em grande medida, tangenciado os estudos com relação à instrução pública, o que torna um desafio a perseguir.

Salvo essas questões iniciais, uma parte significativa da historiografia busca enaltecer e revigorar alguns aspectos desse momento que vem a reboque pelo uso indiscriminado de alguns termos representativos desse período: —modernidade, —civilização, —ordem, —progresso etc. Como marca distintiva do regime anterior, marcado pela —obscuridade e o —atraso, a república inauguraria um novo marco fundador rompendo drasticamente com o passado. Igualmente, a inauguração do novo regime demarcaria os fundamentos de uma nova nação. As reformas urbanas da gestão Rodrigues Alves/Pereira Passos, no início do século XX, tem sido utilizadas como suas expressões.

Seguindo essa linha de raciocínio, Schueller e Magaldi (2008), ao refletirem sobre a educação escolar na primeira república, discorrendo sobre a sua memória, história e perspectivas de análise, destacam que as experiências e práticas educativas do cotidiano escolar de professores e alunos ainda carecem de conhecimentos⁴⁹. Além disso, há a necessidade de se avançar sobre a tese defendida por Nagle, em 1966, em torno da Educação na Primeira República⁵⁵. Segundo o autor,

⁴⁹ Ver Schueller e Magaldi (2008, p. 55).
⁵⁵ Nagle (1976).

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistiam em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus mais diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam terreno para que determinados intelectuais e

—educadores— principalmente os —educadores profissionais— que aparecem nos anos vinte — transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira⁵⁰.

Se por um lado, a incipiência do campo pedagógico tem incidindo sobre os estudos do processo de escolarização do período, por outro, se faz necessário utilizar distintos mecanismos que permitam compreender a ação dos sujeitos na organização da instrução pública, sobretudo na Capital Federal. Mas, como se procura demonstrar nesse trabalho, o arsenal da cultura política associado à ação dos diversos sujeitos na construção de um projeto de instrução pública, estabelece uma possibilidade ímpar de se lançar luz sobre o processo de escolarização no final do século XIX e início do XX.

Cabe assinalar, que o esforço empreendido nesse trabalho também busca atender e preencher as lacunas de pesquisa, no campo da história da educação, apontadas e salientadas por Schueller e Magaldi (2008) em torno dos anos iniciais da Primeira República.

Portanto, esse é um trabalho que do ponto de vista analítico, busca circunscrever-se ao âmbito da cultura política. Como método utiliza-se da biografia, das trajetórias individuais e da identificação das redes de sociabilidade como componentes da narrativa. Busca-se, com isso, estabelecer as mediações, as relações de poder desencadeadas e os grupos sociais que, em torno da instrução pública, circulavam e faziam circular ideias.

Assim, dois sujeitos foram pinçados para integrar o escopo desse trabalho e, a partir das suas singularidades, desbravar o processo de escolarização do Distrito Federal entre os anos de 1890 e 1906. O destaque será dado a Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque. Ambos responsáveis e coautores das reformas do ensino disferidas entre os

⁵⁰ Nagle (1976, p. 101).

anos de 1890 e 1906. A partir da configuração de suas redes de sociabilidade percebe-se como cada um estabelece o que será denominado de tradição inventada da instrução pública. Portanto, os dois ao seu modo conduzem a instrução pública na Capital Federal demarcando, cada qual um molde de tradição. Ramiz Galvão, em 1893, ascende em defesa dum uma tradição vinculada a reforma de 1890, inaugurada por Benjamin Constant. Medeiros e Albuquerque, em 1897, busca reinventar essa tradição em um escopo moderno de forma escolar em que o mérito é um componente de sua reforma.

As disputas entre essas duas tradições foram conduzidas até o último ano da administração do Prefeito Pereira Passo. Em 1906, o jornal *O Paiz* elabora um inquérito sobre o —ensino nacionall que, pelas suas páginas, dá destaque as posições defendidas por alguns —entendidosl a cerca da crise do ensino. Os intelectuais aqui são apreendidos em sua polissemia e vistos, como salienta Alonso (2002, p. 38), imersos em suas práticas e redes sociais. Nas posições dadas por cada um deles, as suas filiações entre as duas tradições são claramente externadas. Assim é o objetivo dessa pesquisa estabelecer o início dessas tradições, revelar suas configurações e especificidades. Ao mesmo tempo, situar aqueles que em torno delas foram seus defensores.

Uma das características apontadas é a clara vinculação das tradições em litígio com posicionamentos políticos referentes aos primeiros anos da República, quando a instabilidade política foi a regra. Nesse momento, monarquistas restauradores e republicanos propagandistas se viram em disputas acirradas na condução e nos destinos do país. As filiações de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque, cada qual a seu modo, tem papel destacado em meio as lutas políticas em decorrência de seus pertencimentos.

Assim, a partir da reforma do ensino de 1893, legislativo e executivo do Distrito Federal, estabeleceram embates cada vez mais acirrados em torno do processo crescente de centralização política que ocorrerá a partir de 1897. Em decorrência disso, o processo de escolarização e a organização do ensino na Capital Federal será alvo de intensas disputas. Portanto, as reformas da instrução pública dessa década não podem estar dissociadas desses fatos e marcam as formas como essas tradições da instrução se conduzem.

Deste modo, Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque são a chave de entrada para a compreensão do processo de escolarização da Capital Federal. As redes de sociabilidade construídas por cada um deles serviram como braço importante para estabelecer as particularidades de suas vinculações com as tradições mencionadas.

Um dos aportes teóricos da pesquisa encontra-se na produção de E. P. Thompson e em alguns de seus textos e conceitos⁵¹. O destaque dado será o de experiência, o —termo ausente⁵². A partir das experiências dos sujeitos buscou-se compreender o processo de escolarização colocado em curso no Distrito Federal.

Portanto, experiência e escolarização estarão entrelaçados nessa análise. Em relação ao primeiro, a sua aplicação está no reconhecimento dos sujeitos como reflexivos e atuando continuamente no movimento da história. (...) com a ‘_experiência’ e ‘_cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral⁵³.

Pode-se dizer que o conjunto da ação humana, por meio da experiência e da cultura, deve ser entendido não como limite, mas como condição para a sua própria ação. A experiência ao articular o cultural ao não cultural permite entender as lutas e as contradições sociais possibilitando aos homens se tornarem sujeitos da história. No lugar da dominação, a negociação e, no lugar da subordinação, a dissimulação. .

Com relação à escolarização representa a institucionalização de uma forma específica de organização da cultura, na escola. Além de atender também uma forma específica de organização da própria escola. Com isso, demarca as tensões das relações dos sujeitos – por exemplo, alunos, professores e famílias –, com a instituição escolar. Usando os mesmos pares acima colocados, podemos encontrar no cotidiano escolar a disciplina, a insubordinação e a indisciplina dos alunos. Mas não só isso, mediante a situação em que se encontram e almejam, os alunos podem negociar as suas práticas educativas —entre os muros da escola e pensar, por assim dizer, na insubordinação como mecanismo de defesa.

Faria Filho (2007) sugere que o termo escolarização possa a ser visto e analisado em um triplo movimento. O primeiro vincula-se ao estabelecimento por parte do poder público de políticas destinadas à constituição e organização de uma rede, ou redes, de instituições. Essas são as responsáveis – inclusive em graus ou níveis diferenciados –,

⁵¹ A principal referência encontra-se em Thompson (1981, 1998, 2001 e 2002).

⁵² Thompson (1981)

⁵³ Thompson (1981, p. 189)

pelo ensino da leitura, escrita, cálculo, da moral e da religião⁵⁴. O segundo tem na escola a produção das representações sociais, a articulação e divulgação dos seus sentidos e significados. Isso ele denomina de suas dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização. Nesse aspecto, a noção de forma escolar – enquanto uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude –, adquire centralidade⁵⁵. Por último, ao que denomina o —ato ou efeito de tornar escolar‖ em que ocorre o —submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares‖⁶². Nesse último aspecto, se demarcará a expansão da escolarização como um dos eixos desse —fazer-se escolar‖ e como paulatinamente essa agenda vai se tornando uma ação costumeira das pessoas, mesmo constatando-se fortes resistências.

A partir disso, o que deve prescindir à compreensão do processo de escolarização é buscar identificar, a partir da configuração de sua forma escolar, a sua constituição e a sua organização histórica e, ao mesmo tempo, verificar a conexão de ambos com os imperativos escolares e culturais. A escolarização, como se anuncia, está muito longe de ser um processo de conformação. Pelo contrário, é revelador de um intenso mecanismo de —submetimento‖ por parte dos poderes públicos e de oposições desencadeadas pelos sujeitos escolares. Além do que, aqui fica a sugestão de ser também entendida como instrumento de ampliação dos direitos civis e, portanto, de luta e conquista da cidadania. O saber ler e escrever eram os elementos que possibilitavam a oportunidade de exercer a participação política, por meio do voto.

Assim, nos estudos que levam em conta a escolarização, os processos históricos em conjunto com a dinamicidade das práticas sociais e as escolares, devem se fazer presentes, sem os quais se torna uma expressão vazia de sentido.

Dessa forma, as reformas educacionais, como componente da escolarização, são situadas enquanto objeto de estudo e como categoria de análise. Para que isso ocorra devem ser entendidas e situadas em sua dinamicidade. Como destaca Faria Filho (1998, p. 92), a lei – enquanto ordenamento jurídico e linguagem –, é tanto uma —prática ordenadora das relações sociais‖, como também possibilidade do —surgimento de novas

⁵⁴ Nesse aspecto, utilizou-se a noção de rede governativa como constitutiva da ação do poder público municipal no delineamento dos serviços de instrução pública na capital federal de 1890 a 1906. Pelo menos duas configurações se diferenciam e reformas educativas foram demarcadas e alteraram a organização do ensino no município.

⁵⁵ Ver Vicent, Lahire e Thin (2001). ⁶² Faria Filho (2007, p. 194-195).

práticas sociais (Ibidem, p. 105-106). Ademais, pode revelar como as práticas sociais são refratárias à sua efetivação, sobretudo, no âmbito escolar. Colocada dessa forma, a produção social de uma reforma educacional seja no legislativo ou no executivo é também expressão das lutas e dos interesses de grupos sociais costurados historicamente.

Outra ancoragem que se lança mão é a utilização do conceito de rede governativa. Este é empregado como uma articulação estratégica de indivíduos no âmbito da administração conforme salienta Gouvêa (2010, p. 179). Segundo a autora, essa articulação é o resultado da combinação de trajetórias administrativas dos indivíduos, conectados pelo meio da rede e das influências estabelecidas, em decorrência dos cargos que progressivamente ocuparam (Idem). Isso implica dizer que nas trajetórias individuais e administrativas dos sujeitos uma atenção especial deve ser dada à constituição da sua rede de sociabilidade. Portanto, será em torno de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque que se buscou estabelecer e se constituir a rede governativa com os quais acionaram a sua administração frente a diretoria de instrução.

No percurso realizado o arcabouço teórico-metodológico a ser empregado é a retomada de uma trajetória anterior em que a abordagem da micro-história, entendida como uma prática historiográfica (LEVI, 1992), contribuiu na análise das fontes documentais utilizadas na pesquisa sobre o Instituto Profissional Masculino (MARQUES, 1996). Nessa oportunidade, retomou-se a noção de paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989a). Nessa, também utilizar-se-á das contribuições da microanálise. Jacques Revel (1998) ao explicitar que uma boa parte da historiografia situou a questão das novas abordagens nos enfoques macro e microanalítico afirma:

O problema aqui não é tanto opor um alto e baixo, os grandes e os pequenos, e sim reconhecer que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise – ou, [...] da escala de observação – em que escolhemos nos situar. (REVEL, 1998, p. 12-13)

A principal contribuição desse método é considerar as migalhas de informações e tentar compreender de como esses pedaços podem dar acesso a lógicas sociais e simbólicas que fazem parte da lógica do grupo ou de outros conjuntos mais amplos. Por sua vez, permite entender melhor o embaralhamento das relações sociais e a resistir à tentação de uma suposta reificação das ações sociais (REVEL, 1998, p. 12-13). Além disso, a variação de escala é um recurso do historiador —porque possibilita que se

construam objetos complexos e portanto que se leve em consideração a estrutura folheada do social (REVEL, 1998, p. 14).

Sobre as fontes pesquisadas, se fez necessária uma crítica documental levando-se em conta o lugar social da sua produção. As reformas do ensino, as legislações escolares, as Mensagens, os ofícios, os requerimentos, os jornais, as estatísticas elaboradas, os Boletins da Intendência, os Anais do Conselho Municipal, o Almanak Lammert, retratam por assim dizer os rastros encontrados e pesquisados. Como também, estão intimamente relacionados com o conjunto das práticas sociais. O que se buscou ao longo dos capítulos foi o entrelaçamento das fontes com as categorias de análise. A sua operação só foi possível por considerar as mediações sociais como o elemento de junção entre o fio do relato e os fragmentos da realidade. Ao final espera-se que a construção da narrativa, ao longo da pesquisa, possa contribuir com o campo da história da educação. Além disso, permita consolidar os avanços já alcançados.

Assim o presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro deles é ao mesmo tempo um ponto de partida e um ponto de chegada. Inicia-se com o inquérito elaborado pelo jornal *O Paiz* sobre a crise do ensino nacional. Mobiliza vários intelectuais com o intuito de fornecer e identificar os seus principais problemas. Após realçar o compromisso do jornal e dar voz e vez a vários dos —entendidos e —competentes problematiza-se a iniciativa do jornal e sua vinculação com os poderes constituídos nesse empreendimento. Nesse inquérito são explicitadas as tradições e as filiações de cada um dos participantes.

O segundo, menos pretencioso coloca em cena a biografia e as trajetórias com as quais o trabalho percorre: Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque. As suas singularidades, o conjunto das suas produções, os seus pertencimentos e filiações são dispostos e perfilhados. Como apenas Medeiros e Albuquerque deixou escrito as suas Memórias (*Quando eu era vivo*), operou-se um exercício sobre a sua escrita memorialística.

No terceiro capítulo, inicia-se a atuação de Ramiz Galvão como colaborador da reforma de 1890. Coloca-se em destaque o movimento dos intelectuais no transcorrer dessa década e suas vinculações com os destinos da república são destacados. É nesse momento que se funda a tradição inventada por Benjamin Constant, do qual Galvão é copartícipe. Com a morte de Constant, coube a Ramiz Galvão implantar na Capital Federal essa tradição.

No quarto, com a criação do Distrito Federal (1892) e a reorganização do campo político, legislativo e executivo disputaram as honras da elaboração da primeira lei do ensino. Como uma prerrogativa estabelecida pela Lei Orgânica ao Conselho Municipal, o legislativo se apressa em redefinir a organização da instrução pública. Nesse momento, a tradição da reforma de 1890 é confirmada. Ramiz Galvão, a frente da Diretoria de Instrução, consegue na reforma de 1893, manter as bases da reforma anterior. Após sua saída, outros interesses passam a ocupar a Diretoria.

No último capítulo, temos a ascensão de Medeiros e Albuquerque como Diretor Geral de Instrução Pública. A partir de então a configuração e reinvenção de outra tradição posta em curso na reforma de 1897. Mesmo se constituindo em um período politicamente conturbado, Albuquerque coloca em prática um conjunto de reformas que atinge todas as instituições de ensino no município. A sua atuação centralizadora e a introdução das gratificações dos professores baseadas no —merecimento‖ acabou gerando discussões, atritos e polêmicas, em especial, com membros do legislativo. Com a sua saída e a eminente derrocada de seu projeto, consegue retornar a Diretoria e finalmente concretiza o seu plano de instrução pública no município. Em especial, com o Prefeito Pereira Passos. Aqui são explorados alguns desses elementos constitutivos dessa tradição.

CAPÍTULO I

O fazer-se dos intelectuais: entre automóveis, árvores e um inquérito

Em novembro de 1891, quando o navio de luxo Portugal, procedente da Europa, atracou no porto de Santos, também desembarcou no Brasil o primeiro automóvel. Era um modelo Peugeot, equipado com motor Daimler, movido à gasolina, de dois cilindros em V e 3,5 cv de potência máxima. Seu proprietário era Alberto Santos Dumont (1873-1932), que retornava da França com os familiares. Ao deixar o porto de Santos, o automóvel seguiu direto para a residência de Santos Dumont, em São Paulo, onde foi morar com seus pais e sete irmãos. O carro não era visto pelas ruas. Ao que parece, o futuro —pai da aviação— comprou o carro mais para estudar o motor do que para dirigilo. O veículo ficava em uma garagem especialmente construída.

O segundo automóvel pertenceu ao jornalista José do Patrocínio. Sonhando —com meios rápidos de locomoção e tentando fazer subir ao céu um aeróstato— contentou-se com um Serpollet, movido a vapor, com motor de 8 cv e quatro cilindros em V, comprado na França, nos arredores de Paris. De forma diferente de Santos Dumont, Patrocínio convidou diversos amigos para a estreia do automóvel, mas ninguém aceitou o desafio. A maioria preferiu continuar andando de tálburi, puxado por burros e cavalos. A admiração entre os transeuntes ao circular pelas ruas do Rio era visível.

Em um dado momento, o poeta Olavo Bilac concordou com Patrocínio e se pôs à disposição para aprender a conduzir o veículo. Em uma manhã de domingo, ao —exigir uma velocidade demasiada do monstro — três quilômetros por hora —, levaram-no de encontro às árvores da Rua da Passagem que o deixaram completamente inutilizado⁵⁶. Segundo Luís Edmundo, foi Olavo Bilac o responsável por essa façanha ao —guiar a máquina—. Não menos importante, julgava-se Bilac o precursor dos desastres de automóveis. Aos poucos os automóveis iam fazendo parte do cenário da cidade⁵⁷.

José do Patrocínio e Olavo Bilac eram jornalistas. O primeiro fundou o *Cidade do Rio*, o outro colaborava em inúmeros periódicos. Ambos abolicionistas, Patrocínio não apoiou a República, diferente de Bilac, ardoroso propagandista. Por motivos diversos

⁵⁶ Broca (2004, p. 37)

⁵⁷ Broca (2004, p. 37)

foram perseguidos por Floriano Peixoto. Em decorrência disso, um foi desterrado para Cucuí, na Amazônia, e o outro se refugiou em Ouro Preto, na casa de Afonso Arinos.

Esse breve episódio retratado aqui serve para salientar de forma simplificada algumas relações estabelecidas entre a intelectualidade brasileira na virada do século XIX para o XX. É também um alerta para os cuidados que se deve ter ao buscar compreender os significados do universo intelectual desse período. Como se pode observar, as árvores são inimigas da velocidade.

O termo intelectual é por sua natureza polissêmico (SIRINELLI, 2003, p. 242). Portanto, só se permite apreendê-lo na sua pluralidade de significados. Mais do que isso, sua apropriação só é possível em suas inter-relações sociais, políticas e culturais. É considerando-se essa dimensão que se pretende tecer alguns comentários.

Na língua francesa, a palavra intelectual é sinônimo de *clerc*. Nesse sentido, conota a ideia do sagrado. Segundo Régis Debray, encarna, desde a antiguidade, —uma função sacerdotal: a dos sacerdotes-mágicos, enunciadores da verdade sagrada, produtores/guardiões dos mitos (RODRIGUES, 2005, p. 398).

Esse termo é inicialmente incorporado ao vocabulário francês, no século XIX, com o caso Dreyfus. Alfred Dreyfus, coronel do exército francês, foi em 1894 condenado à prisão perpétua como traidor, por ter permitido que alemães acessassem documentos oficiais franceses. No ano seguinte, degradado, passou a cumprir a pena em uma ilha da Guiana Francesa. Em 1896, reunidos em torno da esposa de Dreyfus, um grupo de pessoas defendia a sua inocência e reclamava um novo julgamento (GONDRA, 2009, p. 59).

O coronel George Picquart, ao assumir a chefia do serviço secreto e rever as provas do episódio chega à conclusão de que o verdadeiro responsável fora o major Walsin Esterhazy. Além disso, encontrou fortes subsídios em considerá-lo espião alemão. Mediante a recusa por parte do Exército de reabrir o caso, com receio da desmoralização do Exército, no dia 4 de junho de 1898, políticos e intelectuais franceses lançam a Liga pela Defesa dos Direitos do Homem (GONDRA, 2009, p. 59).

Ao mesmo tempo, houve a reação contrária. Criou-se a Liga da Pátria Francesa, formada por homens de letras e políticos, e em que se anunciava —a violência a serviço da razão! (GONDRA, 2009, p. 59). No dia 13 de janeiro de 1898 sai estampado no jornal *L' Aurore*, artigo assinado por Emile Zola, com o título —J'Accuse...!||, endereçado ao presidente francês. No dia seguinte à declaração de Zola, é lançado o Manifesto dos Intelectuais assinado por uma centena de intelectuais.

A proposta aqui apresentada para o estudo sobre os intelectuais – na virada do século XIX para o XX –, é a de pensá-los como criadores e mediadores culturais e como atores do político, engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e promoção de debates⁵⁸. Mediante a inexistência de um campo intelectual autônomo no século XIX, convêm pensá-los imersos em suas práticas e redes sociais⁵⁹.

Uma característica descrita por Gondra (2005) sobre os atributos dos intelectuais, no Oitocentos, é o seu múltiplo pertencimento. Portanto, descrevê-los é se debruçar sobre um sujeito social cujas preocupações estão inseridas em um —amplo arco de problemas que afetam o funcionamento da sociedade como um todo||⁶⁰.

Assim no período estudado a vida intelectual esteve invariavelmente associada à junção de algumas atividades profissionais, tais como: a literatura, o jornalismo, o magistério, a cargos na burocracia do poder público, a boemia etc. Além disso, também tinha um pé na trilha da carreira política.

No magistério primário, podemos encontrar Coelho Neto, Arthur Azevedo, Xavier Marques, Augusto dos Anjos e José Veríssimo. No nível secundário, temos João Ribeiro (Colégio Pedro II), Euclides e Farias Brito (Colégio Pedro II), Barão do Rio Branco (Colégio Pedro II). Isso sem contar no nível superior, Silvio Romero Raimundo Correia, Afrânio Peixoto, Vital Brasil, Raul Pompéia etc.⁶¹

Nas linhas seguintes, buscar-se-á identificá-los nas suas redes e práticas sociais tendo como sua expressão a instrução pública na cidade do Rio de Janeiro em um período de intensas transformações urbanas. Como sujeitos e atores do político, suas opiniões ganhavam repercussão e quando muito geravam polêmicas. É dessa forma que o trabalho se inicia: no turbilhão. No centro da —crise|| relatada pelo jornal *O Paiz*, no seu inquérito sobre o ensino nacional, em 1906.

Para o regozijo daqueles que gostam de um bom debate, todos estão convidados a continuar a leitura. Afinal de contas os intelectuais estão em movimento, apesar das árvores no meio do caminho. Mesmo convivendo em um tempo cada vez mais —acelerado||, o que se busca derramar é a —força da instrução|| para escolarizar a cidade.

⁵⁸ Ver Sirinelli (2003, p. 232-232 e 242-243).

⁵⁹ Alonso (2002, p. 38).

⁶⁰ Gondra (2005, p. 58).

⁶¹ Machado Neto (1973, p. 86-87).

I.1 O “ensino nacional”: a força da instrução

No transcorrer do ano de 1906, o jornal *O Paiz* tomou a iniciativa de realizar um amplo inquérito, na capital federal, sobre o ensino nacional. Nesse momento, dava-se início à utilização dessa forma de mobilização, como uma das possibilidades de se discutir os problemas relacionados à instrução. Esse mesmo expediente também foi usado em duas outras oportunidades pelo jornal *O Estado de São Paulo*. A primeira delas em 1914, tendo à frente Julio de Mesquita⁶² e na outra com Fernando de Azevedo⁶³, em 1926. Esses últimos tiveram como mira o estado de São Paulo. Esse recurso utilizado pela imprensa de organizar e publicar inquéritos sobre o —estado da instrução‖ invariavelmente (re)acendia discussões e posicionamentos divergentes sobre a identificação de seus problemas e propostas de solução.

Esses inquéritos elaborados por essas empresas jornalísticas carecem – seja como fonte e/ou como objeto –, de estudos no campo da história da educação. Os trabalhos de Bontempi Jr. (2006 e 2007) e Penna (2010) são raras exceções⁶⁴. Com relação ao inquérito de 1906, existe uma lacuna a ser preenchida pela produção acadêmica. Nesse sentido, esse trabalho busca contribuir com algumas reflexões.

Na edição de sexta feira, 06 de abril de 1906, *O Paiz* dava relevo, em sua primeira página, à matéria sobre —O ensino nacional‖. Em seu conteúdo são destacados os motivos que o levou a se envolver em controverso tema.

Não é de hoje que se levanta o clamor contra as condições do ensino nacional; a remodelação deste ensino, a sua afirmação em bases mais seguras, mais eficazes, mais perfeitas foi, de longo tempo, a preocupação dos educadores conscienciosos e dos governos ciosos da instrução popular; de longa data que se reclama contra as falhas que ele apresenta e que sucessivas reformas não puderam de todo corrigir. A crise, porém do ensino nacional parece se ter agravado singularmente nos últimos tempos,

⁶² Em 1914, Júlio César Ferreira de Mesquita (1862-1927), advogado, político, proprietário, diretor e redator chefe do jornal *O Estado de São Paulo*, promoveria um inquérito sobre a situação da instrução pública no estado e suas necessidades. Com o intuito de estabelecer um diagnóstico sobre a —crise‖ do modelo republicano, convidou dirigentes educacionais, professores e jornalistas, cujas opiniões foram publicadas entre 27 de fevereiro a 20 de abril do mesmo ano. Ver Bontempi Jr. (2006).

⁶³ O inquérito de 1926 foi posteriormente editado no livro *Educação na encruzilhada*, por Fernando Azevedo e passou a figurar como instrumento de divulgação do movimento renovador da educação nacional. O campo educacional cada vez mais sedimentava as contradições sociais tornando-se em um *locus* de disputas.

⁶⁴ Respectivamente apreciam os inquéritos de 1914 e 1926.

em que as falhas de organização se juntam aos vícios e abusos cometidos à sombra dos erros do sistema; estes vícios têm sido acusados francamente e não há muito ainda o nosso companheiro de imprensa Dunshee de Abranches feriu rigorosamente, em um relatório que se destacou pela rude sinceridade, os pontos fracos e os abusos de que se ressentia a nossa organização escolar.⁶⁵

Em um primeiro momento, o inquérito sobre o ensino nacional lançado pelo *O Paiz* indica a sua sintonia com relação ao —clamor contra as condições do ensino nacional—. Ao mesmo tempo, aponta para a urgente necessidade de sua —remodelação— e, com sua iniciativa concorre, para —a sua afirmação em bases mais seguras—. Em seguida, alude alguns problemas que têm propiciado a situação de —crise— do referido ensino. Dentre eles, as —falhas de organização—, os —abusos dos métodos— junto aos —erros do sistema— e as constantes reformas que são incapazes de corrigi-las. (Idem)

Nessa mesma direção, evoca o relatório elaborado por Dunshee de Abranches ao então Ministro da Justiça e Negócios do Interior, José Joaquim Seabra (J.J. Seabra). No início do governo Rodrigues Alves (1902-1906), Abranches foi nomeado comissário do governo junto aos institutos equiparados de ensino secundário e superior⁶⁶. Nessa oportunidade, no lugar de um, elaborou três relatórios ao ministro do interior, em que realiza uma alentada crítica com relação à ação das escolas equiparadas⁶⁷.

Mediante esse quadro, *O Paiz* se coloca diante desse desafio, onde

Esta questão, é bem de ver, não está, não pode estar morta, tanto mais quanto permanecem os fatos e as razões que deram lugar ao clamor levantado. Agitá-la para que melhor a estudem, orientá-la, para que seja dada a melhor solução, é um dever de jornal e de jornalistas: eis porque entendemos encetar um inquérito sobre a momentosa questão do ensino, observando as suas modalidades e ouvindo no caso os interessados e competentes.⁶⁸

Portanto, cumprindo com o seu —dever de jornal—, entre os meses de abril a setembro de 1906, vários —interessados e competentes— foram instados a dar sua opinião e se posicionar sobre o estado da instrução, proporcionando a série de entrevistas individualizadas que compunham o inquérito. Em um total de doze pessoas, o seletivo grupo era composto por: ministro da República e ex-ministro do Império, diretor e ex-diretores

⁶⁵ *O Paiz* (Ed. 07855, 06 de abril de 1906, p. 1).

⁶⁶ Além disso, Dunshee de Abranches também fora redator chefe do *O Paiz*.

⁶⁷ A este respeito ver Lopes (2015).

⁶⁸ *O Paiz* (Ed. 07855, 06 de abril de 1906, p. 1).

da instrução pública, secretários (do Ginásio Nacional e da diretoria de instrução pública), diretor da Biblioteca Nacional e professores de estabelecimentos de ensino públicos (Escola Politécnica Escola Normal, Ginásio Nacional, Colégio Militar) e privadas (Colégio Alfredo Gomes, Escola Normal Livre, Faculdade Livre de Direito de São Paulo)

Apesar de todos aqueles que tomaram parte do inquérito ocuparam (ou ocupassem) cargos públicos e/ou trabalhassem em estabelecimentos privados, invariavelmente estavam situados geograficamente na capital federal. Portanto, *O Paiz* ao intitular que o inquérito destinava-se ao —ensino nacionall, o conjunto dos participantes tinha como raio de ação o Distrito Federal, salvo o ministro da Justiça e Negócios do Interior.

Os primeiros resultados foram publicados a partir do mês de abril e contava com uma entrevista do ministro da Justiça e do Interior Sr. J. J. Seabra (06 de abril de 1906). Nos meses seguintes, ocuparam esse espaço, pela ordem: Dr. Manoel Bomfim (17 de abril de 1906), Dr. Francisco Carlos da Silva Cabrita (23 de abril de 1906), Dr. Ramiz Galvão (02 de maio de 1906), Dr. Alfredo Gomes (11 de maio de 1906), Dr. Theodoro de Magalhães (17 de maio de 1906), Prof. Hemeterio dos Santos (19 de maio de 1906); Dr. Leôncio de Carvalho (31 de maio de 1906), Dr. Paulo Tavares (18 a 21 de junho), Sr. Pedro do Coutto (22 de junho); Dr. Manoel Cícero (08, 10 e 17 de julho de 1906) e o Prof. Carlos Barreto (16 de setembro)⁶⁹. Até o final de julho as entrevistas foram publicadas regularmente trazendo as perspectivas, os posicionamentos, as divergências e análise de cada convidado⁷⁰. Apenas a última entrevista se distancia temporalmente das demais.

Cada um dos colaboradores respondia sobre um assunto comum e geral: a atual situação do ensino primário, profissional, secundário e superior. Essa era a questão de fundo, mas as perguntas realizadas sofriam variantes conforme os entrevistados, funções ocupadas e do local onde ocorriam as entrevistas (no trabalho, na residência etc.).

Assim, em decorrência do objeto de estudo se dará relevo às observações proferidas por esses —competentesll em torno do ensino primário e profissional. Por se

⁶⁹ As entrevistas regularmente eram reproduzidas na primeira página do jornal. Salvo as seguintes: do Dr. Leôncio de Carvalho, deslocada para a segunda página; do Dr. Theodoro Magalhães, Dr. Hemetério dos Santos e Manoel Cícero, que ocuparam a terceira página.

⁷⁰ No mês de abril foram 03 os entrevistados; maio, com 05 entrevistados; junho, 02 entrevistados; julho, 01 entrevistado; e setembro, também 01 entrevistado. Assim temos os meses de abril e maio (08 entrevistados) como aqueles em que *O Paiz* mobilizou o maior número de —interessadosll para o inquérito.

tratarem de pronunciamentos voltados às escolas secundárias, em especial, se debruçando sobre os colégios equiparados, as observações dos Srs. Paulo Tavares, Sr. Pedro do Coutto e Manoel Cícero, para esse trabalho, deixarão de ser contempladas. Portanto, neste capítulo serão exploradas e alinhavadas as demais observações⁷¹.

I.2- Os “interessados” e “competentes”

I.2.1- J. J. Seabra

O primeiro a dar a largada ao inquérito foi o ministro J. J. Seabra. Em torno do ensino primário, dispara: —Eis aí o grande mall. Entregue aos municípios, o governo nada pode fazer. Reconhece que é a base em que deve repousar o —grande edifício do ensino em qualquer sociedade civilizada|. Sem esse alicerce, está convencido das dificuldades de —cuidar dos outros estágios que são o secundário e o superior|. Atribui à Constituição esse —mall, que permite dividir os —diversos estágios do ensinol para —autoridades diversas|. O princípio federativo adotado e a descentralização do ensino são, segundo Seabra, os responsáveis pela inexistência de um —ensino harmônico| entregue ao —zelo de uma única autoridade| e capaz —de abranger de um só olhar todas as suas necessidades|⁷².

I.2.2- Dr. Manoel Bomfim

Passados onze dias, em uma outra sexta feira, dia 06 de abril, Dr. Manoel Bomfim é o convidado da vez. Antes do início do inquérito é devidamente apresentado ao leitor. Dentre suas qualidades *O Paiz* destaca que —é, entre os nossos pensadores, uma das mais fortes e das mais nítidas personalidades|⁷³. Autor de um —livro vigoroso| em que busca —os males e os remédios da América Latina|⁷⁴, prescreve, como médico, em seu diagnóstico: —o aumento e a difusão da instrução| (Idem). Como se não bastasse, o —ilustre propagandista da instrução está hoje colocado no lugar que lhe compete: é o diretor da instrução neste Distritol (Idem).

⁷¹ Em outra oportunidade essa temática fará jus a futuras pesquisas. A questão dos colégios equiparados – nesse caso ao Ginásio Nacional – exercia uma grande centralidade sobre as perguntas realizadas aos entrevistados pelo *O Paiz*. Esse era um dos eixos sobre o qual se assentava a —crise do ensinol secundário.

⁷² *O Paiz* (Ed. 07855, 06 de abril, 1906, p. 1)

⁷³ *O Paiz* (Ed. 07866, 17 de abril de 1906, p. 1)

⁷⁴ Trata-se do livro *A América Latina: males de origem*, escrito em Paris (1903) e publicado no Brasil em 1905.

A partir desse pertencimento social é solicitado a responder sobre o —estado de desorganizaçãol, —decadêncial e —desmoralizaçãol do ensino público⁷⁵. Nesse sentido, diz que só pode —informar seguramente quanto aos serviços de instrução a cargo da municipalidade (...), e dos quais o mais importante é a instrução primária (Idem). Assim, para o seu interlocutor profere as seguintes palavras:

Pois bem: nesta hora de crise, e em contraste com o descabro geral do ensino público, a escola primária, no Rio de Janeiro, tem melhorado e progredido de um modo sensível, e conquistou uma reputação invejável. (Idem)

Dessa forma, ao minimizar a situação de —crisel do ensino público no município discorre sobre os progressos da instrução primária⁷⁶. Nesse aspecto, Bomfim ressalta o maior número de alunos matriculados, o aperfeiçoamento dos métodos e processos de ensino responsáveis, por parte dos habitantes da cidade, pelo reconhecimento dos seus avanços. Isso justificaria, a seu ver, a maior procura pelas escolas públicas do Distrito Federal.

Em seguida, justifica seus argumentos com números. Por exemplo, em 1896, existiam 18.664 alunos matriculados, 633 professores e a despesa com a instrução primária era de 3.608\$210. Decorridos oito anos, em 1904, as matrículas saltaram para 34.477 alunos, 907 professores e uma despesa de 4.155\$553. Após os dados, adverte que o —extraordinário incremento da instrução primária municipal se fez, pode-se dizer, sem aumento de despesal. Ao enunciar

O lugar social da produção dos dados estatísticos aquiescido da intenção de quem os produz, devem ser entendidos como uma das formas de representação da realidade. Portanto, a organização, a disposição, a forma, a intencionalidade e os destinatários dessas informações precisam ser mediados pelas instâncias e interesses, em jogo, do poder.

O que Manoel Bomfim retira de sua —cartolal comparando-se os anos de 1896 e 1904 é o seguinte: com um aumento de 15% das despesas com instrução pública, foi possível aumentar em 43% o número de professores e expandir em 84% as matrículas dos

⁷⁵ As credenciais auferidas a Manoel Bomfim foram conseguidas quatro meses antes de sua entrevista para *O Paiz*. Entre outubro de 1901 a dezembro de 1905, a diretoria de instrução pública ficou a cargo de Medeiros e Albuquerque. Bomfim assumiria interinamente o cargo de diretor da instrução a partir de 1º de dezembro de 1905. Com a aposentadoria de Medeiros e Albuquerque, ocorrida em 27 de abril de 1906, passou ao exercício efetivo, permanecendo até 04 de maio de 1907.

⁷⁶ Esses argumentos serão os mesmos empregados meses depois por Pereira Passos, em sua última Mensagem lida no Conselho Municipal, em setembro.

alunos no ensino primário. Esses números demonstram ao leitor o que foi feito com relação à expansão da escolarização. O que é —omitido! são as informações relativas à frequência (assiduidade) e a faixa etária da população nessa modalidade de ensino. Esses quesitos devidamente relacionados entre si apontariam para outra forma de representar a realidade, acionando, por certo, as fragilidades da instrução pública sob a responsabilidade da municipalidade.

Imediatamente é perguntado se caso os governantes adotassem a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino essa expansão não seria muito mais latente. Em sua resposta, Manoel Bomfim levanta questões importantes. Apesar de longa, vamos a ela:

Todos [nós] reconhecemos que uma das necessidades nacionais mais urgentes é a instrução da massa popular, porque fora impossível levar o Brasil ao progresso, à atividade, à ordem e à liberdade, conservando as populações no analfabetismo e na ignorância. Todos o reconhecemos, e eu tive a ocasião de escrever algumas centenas de páginas para chegar a essa conclusão. Fazemos uma propaganda aturada, e onde são vozes incansáveis — Olavo Bilac, Medeiros e Albuquerque, Alcindo Guanabara e outros. Mas, não se pense que esta propaganda se dirige apenas à massa geral da população, para convencê-la da excelência da instrução. Não; a nossa propaganda dirige-se especialmente aos poderes públicos, aos homens de governo, convencidos, na sua generalidade, destas verdades, mas sem a coragem de romper com a rotina; e que, por isso continuam a tratar as coisas do ensino com o mesmo desprezo com que as tratavam os desembargadores e capitães-mores de 1700, quando, para a garantia do despotismo, era preciso cultivar cuidadosamente a ignorância popular, quando não era licito sequer pensar em exercício da liberdade; quando a ordem assentava na coação violenta, e não em um perfeito conhecimento dos direitos e deveres; quando não era preciso haver trabalho inteligente, nem cultura industrial, porque o trabalho escravo bastava para sustentar a todos...

É a estes que se dirige a propaganda. O povo já está convencido da necessidade de instruir os filhos; já procura a escola primária, já quer o ensino. Pelo menos é o que se nota neste Distrito. Em qualquer ponto da cidade ou do subúrbio, onde se abra uma escola com um professor trabalhador, logo as salas se enchem. Quer um sintoma expressivo? Os chefes políticos — de qualquer das facções, os que recebem as solicitações diretas das populações, o que mais pedem à diretoria de instrução é escolas; se me fosse possível atende-los, já teria criado mais de 20 escolas nestes três meses, para espalhar por Irajá, Inhaúma, Campo Grande, Realengo... E quando apresentam as solicitações, é sem indicar pessoas: pedem, empenham-se, apenas, para que lhes deem bons professores.

Quanto à obrigatoriedade e à gratuidade, é impossível no momento decretá-las; seria uma lei sem êxito. (Idem)

Em suas observações, Bomfim destaca a —propaganda!, concluída por ele, Olavo

Bilac, Medeiros e Albuquerque e Alcindo Guanabara, em torno —da instrução da massa popular|. Segundo diz, essa ação direcionava-se para os poderes públicos que —continuam a tratar as coisas do ensino com o mesmo desprezo|. Por outro lado, afirma que o —povo já está convencido da necessidade de instruir os filhos; já procura a escola primária, já quer o ensino|. Até os chefes políticos buscam atender as demandas da população, —sem indicar pessoas: pedem, empenham-se apenas, para que lhes deem bons professores|. Além de escolas, é claro. Ao que parece, Bomfim deixa escapar uma —fina ironia| sobre a obrigatoriedade e a gratuidade, ao considerar —uma lei sem êxito|. Caso essas medidas fossem adotadas, ocasionaria um acirramento pelos chefes políticos locais por mais escolas. Isso sem falar do entrave orçamentário: as fontes de recursos.

Ao responder se a procura por escolas têm ocorrido de forma —espontânea| ou em decorrência de —propaganda ou leil, afirma que a afluência ocorre espontaneamente. Nesse caso só não é maior em decorrência da falta de professores adjuntos. Imediatamente é perguntado: por que não aumenta a sua quantidade? Sua resposta é no mínimo curiosa por reconhecer as precárias condições desse professorado. Então vejamos,

Para pedir aumento do quadro de adjuntos, nas condições atuais, fora preciso, em mim, a ausência de todo o sentimento de humanidade. Crescer, agora, o número dos adjuntos seria aumentar a classe dos funcionários mais sacrificados de todo o Brasil.

(...)

Em oito anos, o número de alunos das nossas escolas aumentou de 17.000, e o número dos adjuntos era de 230; quer dizer que esses 17 mil alunos vieram ficar a cargo destes 230 adjuntos. Mas, sabe o senhor quanto ganha cada um desses funcionários?... 2\$800 por dia de trabalho; sujeito a um regime jornaleiro, perdendo a totalidade da diária se adoecer ou se falta por qualquer motivo ao serviço. Trabalham cinco horas por dia, de pé, falando para 35, 40, 50 crianças, atendendo-as, instruindo-as e educando-as.

E ganham a metade do que efetivamente ganha qualquer servente da Prefeitura. Não há atualmente, que trabalhe no Brasil por tão baixo preço. Em 1896, havia aqui 205 professores primários, de 4:000\$; 310 adjuntos efetivos, de 2:400\$; atualmente há 196 professores primários, de 4:000\$; 300 adjuntos efetivos, de 3:000\$, e 230 adjuntas estagiárias, de 1:000\$. O aumento foi constituído exclusivamente pela criação dessa classe, de estagiárias, obtida a título provisório — a princípio 50, depois 100, 150 e 200, à proporção que se fazia necessário dar mais adjuntas às escolas... (Idem)

A condição de expansão da escolarização anunciada pela municipalidade foi sustentada, como afirma Manoel Bomfim, pela crescente precarização das condições do trabalho docente associada à baixa remuneração pelos serviços prestados pelas adjuntas estagiárias.

E essa criação provisória tornou-se definitiva, não sendo possível aumentar [...] quadros, nem melhorar as condições dessas estagiárias, que são pobres moças, de 17, 18, 20, 22 anos de idade, e que, assim, nesse trabalho exaustivo, e nessa idade de crise psicológica, passam 4, 5, 6 8 anos. E pense que, ao mesmo tempo, elas fazem o seu curso normal – 5 horas de trabalho na escola primária, 5 horas seguidas de estudo na Escola Normal, fora o tempo gasto nas viagens, porque na sua generalidade, pobres, elas moram nos subúrbios, e nos bairros excêntricos. Assim, passam todo o dia, desde a manhã até as 10 horas da noite, em viagens ou em lições, sem tempo e sem possibilidade de fazer refeições regulares; e mal nutridas, fatigadas, são presas fáceis da tuberculose, que faz aí devastações mais sensíveis que em qualquer outra profissão. Ainda na semana passada foi jubilada compulsoriamente, como exige a lei, uma jovem professora, distintíssima, trabalhadora e estudiosa, por atacada de tuberculose, e morreu, também tuberculosa, uma adjunta estagiária, minha aluna do 4º ano. (Idem)

A partir dessas afirmações faz alusão à sua falta de —coragem de pedir o aumento do quadro das adjuntas, (...) não conseguiria tal aumento senão para o quadro das estagiárias, e isto equivaleria a aumentar o número das sacrificadas (Idem). De forma mais efusiva afirma: —Nós não temos o direito de, para dar a necessária instrução às gerações futuras, votar à miséria e ao extermínio uma geração de professoras (Idem). Nas palavras de Manuel Bomfim, o principal problema da instrução primária no Distrito Federal se situa na insuficiência de professores adjuntos e na utilização, por parte do poder público municipal, de estagiárias. Para solucioná-lo,

Como se vê, é fácil; basta dar professores adjuntos para as escolas, melhorando ao mesmo tempo a instalação das casas de ensino.

(...)

O difícil é que se obtenham os meios de crescer o número de professores. Fora preciso aumentar despesas no orçamento da instrução; e ninguém imagina que efeito aterrorizador produz sobre os governos este conjunto de palavras: *aumento de despesas para a instrução*. 200 professores adjuntos a mais representariam, dentro de cinco a seis meses, um aumento de oito a dez mil alunos nas escolas; mas representariam também um aumento de despesas de 400 contos... Não pensemos nisto. (Idem)

Após discorrer sobre o principal —nó da instrução pública municipal, Bomfim é convidado a comentar sobre o ensino técnico profissional. Nesse sentido, lhe é perguntado sobre a realização de uma reforma nos moldes do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Seus argumentos enveredam por distinguir o ensino industrial do ensino profissional e desnuda o que ainda se faz presente na capital federal.

É coisa que realmente ainda não temos. As escolas profissionais ainda não perderam o caráter de internato de assistência a crianças desvalidas. O ensino industrial deve ser feito em escolas-externatos que recebem os alunos sem a preocupação de amparar a órfãos, mas de preparar operários e artesãos, com o máximo de apuro, fazendo trabalhadores inteligentes como exige a indústria moderna, principalmente aquelas que mais necessitamos explorar. Essas escolas serão casas de ensino prático, com um programa predeterminado de cada técnica e de onde, ao fim de três ou quatro anos de frequência, saiam artífices mais hábeis e peritos que os preparados rotineiramente, mecanicamente, nas oficinas comuns. Enquanto os nossos institutos profissionais não forem isto, enquanto forem casas de assistência, não teremos ensino profissional. Os que os procuram hoje, o que desejam é garantir-se de casa, comida, calçado, vestuário por oito, nove anos; aceitam um pouco de instrução primária, praticam o ofício que lhes oferecem; mas não é isto – não é o ensino industrial – o fito principal. Além disto, as verdadeiras escolas profissionais compreendem sempre umas tantas técnicas especiais, concernentes a um determinado ramo de indústria, por que este ensino tem por fim dar o máximo de perícia, e isto não se obtém senão especializando as escolas. Assim, conhecem-se: escolas de cerâmica, escolas de artes do mobiliário, escolas das artes tipográficas, escolas de metalurgia, etc. O que se não conhecem são universidades de ensino industrial, onde se ensinem todas as técnicas, e que, devido a isto mesmo, a essa multiplicidade e diversidade de oficinas, não pode ter nenhuma completa.

Para Bomfim as escolas profissionais existentes sob sua jurisdição – Instituto Comercial, Instituto Profissional Masculino, Instituto Profissional Feminino e Casa de São José⁷⁷ –, ainda se constituem em —casas assistenciais‖ destinadas à infância desvalida. É de carecer no município o ensino industrial em que o —ensino prático‖ possa fomentar artífices para determinados ramos da indústria. Enquanto isso, esses estabelecimentos são procurados pelos que desejam garantir apenas ‖casa, comida, calçado, vestuário por oito, nove anos; aceitam um pouco de instrução primária [e] praticam o ofício que lhes oferecem‖ (Idem).

Esses são em linhas gerais os problemas identificados e as soluções apresentadas, por Manoel Bomfim, acerca da instrução primária no município. Outras —vozes‖ foram chamadas a se pronunciar. Optou-se aqui por seguir a ordem cronológica das entrevistas do inquérito.

I.2.3- Dr. Francisco Carlos da Silva Cabrita

⁷⁷ Conforme o Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901 (regulamento do ensino primário do Distrito Federal).

Assim, em uma segunda feira, 23 de abril, cumprindo ao que se propõe – uma campanha pela —regeneração do ensino‖ –, sai estampado *n’O Paiz*, o encontro com o ex-diretor e professor da Escola Normal e da Escola Politécnica, o Dr. Francisco Carlos da Silva Cabrita, —de reconhecido prestígio e de indiscutida competência‖⁷⁸. No governo de Campos Sales (1898-1902) foi diretor do Externato do Ginásio Nacional onde teve o mérito de promover modificações em seu regulamento.

O *interview* realizado ocorreu na própria residência do Dr. Cabrita. É descrito pelo jornal que seus representantes foram convidados a entrar e tiveram de atravessar uma —sala de aula‖. Em sua casa, é mantido por sua esposa um curso primário para poucos alunos com o objetivo de educar suas quatro filhas. O Dr. Cabrita afirma que não ousa confiar suas filhas à —inabilidade de qualquer mestral (Idem). Com isso busca escolher aqueles que devem formar. Pode-se observar como a instrução realizada nas casas se mantém forte no período. A escola como projeto e forma de socialização da infância, ainda disputa com outros espaços sociais.

Na sala de visitas, se dispuseram a conversar e o Dr. Cabrita foi convidado a se pronunciar sobre o —estado em que se acha o ensino público‖. Mas as perguntas foram direcionadas e deflagradas nos seguintes tópicos: —externasse o seu modo de pensar acerca do que se cumpria fazer; se achava oportuna qualquer reforma, e em que molde devia esta se basear; se era simpático ao sistema universitário, se veria com bons olhos a criação de uma administração autônoma para superintender a instrução; se tinha opinião formada sobre a instrução primária gratuita e obrigatória, o que, enfim, sobre os exames de habilitação às faculdades superiores, feitos ante estas; sobre os equiparados, sobre o ensino integrall. (Idem)

Distinto do que ocorrera com o *interview* de Manoel Bomfim, dessa vez as perguntas foram feitas de supetão. Após uma pequena pausa, o Dr. Cabrita se pôs a falar:

O mal não está no ensino, mas nos costumes; decrete-se a reforma daquele e ficarão os homens para deturpá-la.

Não temos ensino, propriamente falando, e por isso não sei como se lhe pode aplicar qualquer reforma. Creio que o que cumpriria fazer, primeiro era criá-lo. Mas a tomar-se como base o que aí existe, não vejo exatamente por onde comece a medicação, já que o mal é geral – em cima, como em baixo; no ensino primário, como no superior; neste como no secundário. As reformas feitas só por homens ilustrados serão letra morta, como sucede em França, onde o verdadeiro ensino só existe no papel; as reformas devem obedecer ao meio e as necessidades do que

⁷⁸ *O Paiz* (Ed.07872, 23 de abril de 1906, p. 1)

se pretende reformar, e estas como aquele só os conhecem quem pela experiência lhe devassou o âmago.

Não creio que uma reforma integral dê resultados, nem aqui, nem em outra parte; nem agora, nem nunca. As reformas devem ser parciais para facilitar-lhes a execução. Olhe, no caso vertente, consideraremos por partes. (Idem)

O Dr. Francisco Cabrita aborda aspectos pertinentes às reformas do ensino. Sua ênfase aos —costumes‖ em comum dos sujeitos dissociados da perspectiva iluminista da lei faz crer que todo —o ensino só exista no papel‖. Suas indicações perpassam por aproximá-las do —meio‖ e das —necessidades‖ em que se encontram. Por isso, defende sua fragmentação. No que diz respeito ao ensino primário é taxativo:

O ensino primário é uma lástima.

Aqui mesmo temos a prova: depois que o Sr. Medeiros e Albuquerque assumiu a direção do ensino primário municipal a desorganização é completa; vive-se debaixo de uma atmosfera de desalento e de patronato. Eu não creio na pedagogia, como ciência; nem nos resultados da psicologia que se lhe aplica; para mim a pedagogia é como uma lógica que se ensina nos ginásios, mas uma fórmula de palavreado filosófico; na prática nunca de resultado conhecido. Pois bem; na Escola Normal há uma cadeira de pedagogia, e, a considerá-la como a consideram muitos uma ciência e [cupota] do ensino profissional, não se compreende que a leccione senão quem, além de um vasto conhecimento, possua também longa prática de ensino. Pois foi provida em semelhante cadeira uma mocinha, recém-formada, com um curso normal comum, sem prática do ensino e de cultivo intelectual relativamente culto para ser distinguida assim. Na cátedra ela não fará mais do que repetir palavras e pensamentos decorados – nem sempre bem – sem externar jamais ideias próprias. O cúmulo não é só esse; os lugares de inspetores escolares começam igualmente a ser dados a mocinhas de preparo duvidoso e de prática do ensino reconhecidamente nenhum! Isso, aqui na capital da República; avalie no interior, onde não há remuneração compensadora do trabalho do professor, e onde todo mundo ensina. (Idem)

Discorre que a partir do momento da nomeação de Medeiros e Albuquerque para a direção da instrução deixou sua contribuição: a —desorganização‖ associada ao —patronato‖ no ensino primário. As contratações de professoras e inspetoras —mocinhas‖ sem a prática do ensino reforçam o favoritismo em detrimento dos traços científicos da pedagogia.

Após tecer considerações sobre o ensino secundário e os exames preparatórios de ingresso nas faculdades, retoma o ensino primário quando lhe é perguntado sobre a sua obrigatoriedade e gratuidade.

Acho belíssima conquista, mas que jamais se executará, porque não haverá governo decidido a gastar com a instrução primária o que ela merece e o que lhe importaria a gratuidade.

- E se não fosse compreendida esta parte na instituição?

Ainda assim; não haveria meios de obrigar os pais a levar os filhos à escola; nem castigos, nem multas, nem prisões. O mal é dos costumes; o povo ainda não compreende, não sabe o valor da instrução – isto que é preciso ensinar-lhe primeiro, sem ser pela compressão. A lei ficará no papel, como se dá com a vacina obrigatória – concluiu, a rir.

Mediante o seu pessimismo quanto à falta de decisão dos poderes públicos em destinar recursos para a instrução primária, realça os costumes por impedir que os pais reconheçam o —valor da instrução‖ e enviem seus filhos à escola. Com o receio de uma —convulsão social‖ tal qual deflagrada pela revolta da vacina é lacônico: —é preciso ensinar-lhe primeiro‖. Após duas horas de entrevista os representantes do *O Paiz* agradeceram a acolhida e deram por encerrado o encontro.

I.2.4- Ramiz Galvão

No dia 02 de maio, uma quarta feira, é a vez de Ramiz Galvão. Na reportagem, inicialmente são destacadas sua —envergadura e competência‖, segundo consta na edição: —vale por um libelo‖. Nesse dia, ao chegar do Ginásio Pio Americano – onde regia a cadeira de grego – receberia os representantes d’*O Paiz* na secretaria do Asilo Gonçalves Araújo, cuja direção ocupava desde 1899. No seu início é ressaltada a sua competência, e por isso *O Paiz* não dispensaria seu testemunho e sua opinião.

Honra-me bastante a ilustrada redação do Paiz, querendo ouvir a minha opinião sobre o nosso ensino público, e é deveras digna de todo o aplauso a campanha que ela levanta. De fato o progresso, o futuro do Brasil dependem principalmente da instrução do povo. Não poderei todavia corresponder perfeitamente aos patrióticos intuítos da mesma redação, porque há muitos anos vivo afastado do mundo oficial, e de muita coisa sei apenas por notícia e informações que acidentalmente recebo⁷⁹.

Esse seu distanciamento para os entrevistadores é um motivo a mais para a sua —insuspeição‖. Como em seguida afirmam: —Além do que, há perspectivas que de longe melhor se insinuam à retina...‖. Mediante isso, o que pensa sobre o nosso ensino primário?

O primário é positivamente insuficiente, por falta de escolas, pois falta de professores e por vício da lei. Se alguma coisa se melhorou em matéria de frequência escolar desde 1893 – época em que deixei a diretoria da instrução pública isso ainda é pouquíssimo com relação às

⁷⁹ *O Paiz* (Ed.07881, 02 de maio de 1906, p. 1)

necessidades do Distrito Federal, cuja população escolar é pelo menos três vezes maior do que de fato goza do benefício das escolas públicas. (Idem)

Segundo Galvão, a população escolar é pelo menos três vezes maior do que a anunciada. Seguindo essa conta, existiriam no Distrito Federal aproximadamente pouco mais de 100.000 crianças em idade escolar. Apesar da boa intenção do prefeito de construir edifícios escolares, a que corresponderiam cinco ou seis escolas? Para ele,

Seria mister e absolutamente indispensável que o Conselho Municipal tivesse a coragem de votar um grande aumento de verba – instrução – para se dar o conveniente remédio a este mal.

Todo o dinheiro gasto no glorioso serviço de disseminar a instrução e dar o golpe de morte no analfabetismo será sempre um dinheiro bem gasto.

Não é por enquanto possível fazer tantos palacetes escolares quantos necessita a população do Rio de Janeiro reclama? Pois bem, prossigase lentamente nesta obra de construção: mas abram-se, multipliquem-se as escolas, ainda que situadas em casas particulares.

A experiência do cargo ensinou-me (e meus sucessores hão de ter reconhecido a mesma verdade) as novas escolas se povoam dentro de pouco tempo se houver critério na sua adequada colocação. (Idem)

Mesmo enfatizando a boa intenção do prefeito em construir escolas, a sua preocupação é com a suntuosidade dos —palacetes escolares—. Enquanto isso, a falta de verba e a carência de professores nas escolas é fato.

O que digo relativamente das escolas repito quanto aos professores. O número deles é de todo insuficiente. Quantos sabem alguma coisa de pedagogia, sabem também que um professor primário não pode ter seu a cargo uma classe com mais de 25 alunos, se pretende colher algum fruto.

Conseqüentemente as 34.000 crianças que hoje frequentam as escolas do Rio de Janeiro, segundo afirmou o Dr. Bomfim, exigiriam mais de mil professores.

Claro é, portanto, que os 726 existentes (professores adjuntos) não podem dar senão um ensino deficiente e manco, por mais que se esforcem e por muito que sacrifiquem todo o seu vigor da mocidade. E não é tudo. Entendi sempre e continuo a afirmar que o nosso ensino primário não se pode considerar completo sem as escolas do 2º grau, que tive a fortuna de inaugurar em 1891, e que erradamente suprimiram depois.

Foi lastimável que assim se houvesse feito, porque essas escolas, além de constituírem o complemento de uma boa instrução integral para o povo, eram o degrau indispensável para a matrícula na Escola Normal, na Escola Comercial, e nas escolas agrícolas que nunca tivemos, mas que devemos ter forçosamente.

É nesse ponto, a extinção das escolas de 2º grau, concentra-se uma discussão que toma um foro privilegiado entre os entrevistados do inquérito d' *O Paiz*. Para Galvão,

A supressão das escolas de 2º grau trouxe como consequência o abaixamento do nível do ensino da Escola Normal, a tumultuosa frequência de alunos neste estabelecimento. Que é que se lucra com a exageradíssima matrícula de normalistas, muitas delas crianças e, portanto, sem o desenvolvimento intelectual necessário para acompanharem o curso? Nada. Tudo redundando em prejuízo do ensino, da ordem, da disciplina e até da moralidade.

(...)

Acho que o restabelecimento das escolas primárias do 2º grau é uma necessidade, embora se modifique ou retorne em alguns pontos o programa estabelecido pela reforma Benjamin Constant de 1890. (Idem)

Abolidas as escolas de 2º grau, um dos seus efeitos recaiu sobre a Escola Normal. Nesse sentido, discorre sobre seus programas, a formação e o preparo das normalistas. Afirma sobre a sua contrariedade ao curso noturno nesse estabelecimento de ensino.

Quanto à escola Normal, há defeito nos seus programas e um erro fundamental na manutenção desse curso noturno, que demais a mais reclama um professorado duplo, com exagerada despesa.

Para defender essa anomalia, argumentam com a necessidade que têm as adjuntas de receber a instrução normal em um curso regular. Mas exatamente aí é que reside o grande mal. Não posso admitir semelhante acumulação de trabalho. Uma professora adjunta que cumpre o seu dever na escola pública, não tem tempo e raramente terá o vigor físico necessário para preparar lições e frequentar aulas de um curso, que deve ser muito exigente.

Entendendo, portanto, que essa acumulação é perniciosa por todos os lados que se considere, creio que o curso noturno deve ser abolido, quanto antes. Haverá interesses prejudicados, não duvido; mas acima dos interesses particulares, está o interesse público.

A normalista é uma aluna que precisa dedicar-se *exclusivamente* ao estudo das disciplinas do curso, para tirar dele proveito e poder conquistar com honra o título de professora. Se dispersa a sua atenção, se esgota alhures as suas forças, não pode atingir esse *desideratum*, como convém.

Em uma palavra, a minha opinião é ainda a mesma de outros tempos: as duas funções são realmente incompatíveis: ou normalista ou adjunta. (Idem)

Quando perguntado sobre as leis municipais do ensino primário é lacônico em sua resposta: —essa é um mistifório tremendo; seus defeitos são gravíssimos, e isto tem sido dito cem vezes por professores de reconhecida competência.

Após esse ponto da entrevista Galvão passa a discorrer sobre o ensino secundário e a sua situação; os exames parcelados; a instrução superior; e as faculdades livres. Na

última pergunta realizada, é pedido que fale sobre o que acha do sistema universitário e a criação de um departamento de instrução e que servissem de remédio para o grande mal do ensino público.

A minha última proposição prendem-se essas duas questões: do ensino universitário e da conveniência de um ministério da instrução pública. Quanto à primeira, não descubro no sistema universitário o apregoado remédio para os males da nossa instrução superior. Melhoremos as nossas faculdades, dando-lhes edifícios apropriados e vastos, que não têm; dotando de meios amplos os seus laboratórios e as suas bibliotecas especiais; adotando uma lei do ensino sábia e moralizadora com que se possa coagir a mocidade a trabalhar e com a qual se estimule o zelo do professorado, e teremos conseguido muito para as circunstâncias do nosso meio.

Já o mesmo não digo relativamente a um ministério da instrução pública, que parece se deveria organizar, continuando a obra do governo provisório da República, em má hora destruída pelo Congresso. É sabido que foi ministro desta pasta o ilustrado Dr. Benjamin Constant. Por infelicidade, os interesses da instrução pública são os que menos cuidado têm merecido do poder legislativo de nossa terra; acharam de certo que não valia a pena despender dinheiro com semelhante ministério e, eliminando-o, passaram todo o serviço da instrução para a pasta do interior.

Mas, foi um mal, que conviria reparar. Temos tudo a fazer, tudo a renovar, tudo a remodelar em matéria de ensino. O ministério do interior e da justiça não tem tempo, e raramente terá a competência indispensável para semelhante tarefa, que reclama particular aptidão, prática do magistério e profundo conhecimento de todas as múltiplas questões pedagógicas.

Se todos os mais serviços públicos são entregues a especialistas de comprovado saber, só a instrução há de ficar à mercê da política, como um acessório de só menos valor?

Restabeleça-se, pois, o ministério da instrução sem grandes aparatos burocráticos convém, mas independente, autônomo e exclusivamente dedicado aos estudos deste magno problema, de que depende o futuro do Brasil.

E, uma vez restabelecido ele, abram-se as arcas do Tesouro para conseguir este incomensurável melhoramento, como se abriram para aformosear a sanear a capital. Levantemos o ensino público à altura dos nossos créditos de povo civilizado, façamos uma reforma completa da legislação respectiva e *cumpra-se essa lei nova sem desfalecimentos, sem fraquezas, sem condescendências*. Eis a minha humilde opinião, eis o meu voto, eis o meu anelo de patriota⁸⁰. (Idem)

I.2.5- Alfredo Gomes

⁸⁰ Mesmo se pronunciando de forma desfavorável ao sistema universitário, Ramiz Galvão se tornaria anos mais tarde o primeiro reitor da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Ainda acompanharia na década seguinte à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no início de outro governo provisório.

Na sexta, 11 de abril, foi a vez da —opinião autorizada, sobre o estado do ensino público em nosso país, do Dr. Alfredo Gomes. Nesse momento, era docente da Escola Normal após ter sido seu diretor, como também da instrução pública, na rápida administração do Dr. Van Erven. Ainda assim, mantinha um estabelecimento – Colégio Alfredo Gomes – equiparado ao Ginásio Nacional, na capital federal. Ao ser interrogado sobre o —estado geral do ensino no nosso país, assinala:

Julgo que a República brasileira, que, como todas as repúblicas, devia basear-se na instrução do povo, porque sem essa alavanca as massas brutas ou ignorantes não podem dispor de suficiente capacidade para se dirigirem por si, para terem o governo do povo pelo povo, não há melhorado o ensino; antes o há piorado em muitos ramos da atividade humana. A Reforma Benjamin Constant, inaugurada em 1890, e prometedora de frutos sazonados, foi, logo após o fatal passamento do patriarca da República, mutilada em suas partes e, o que mais é, em seu espírito. Desvirtuou-se o ensino integral, por ele proposto e decretado pelo governo provisório, logo em 1891, por simples ato ministerial que lhe suspendia a execução *in partibus*. Rematou-se essa obra de destruição do que custara longas horas de cogitação a um pensador competente, rasgando-se a uniformidade do ensino, estabelecendo-se soluções de continuidade entre seus diversos graus, a pretexto de que a reforma era modelada em bases positivas, como se não fosse preferível uma seriação filosófica qualquer a um plano desordenado, fruto da anarquia mental da época (o que não é figura de retórica).

De forma diversa do que fizera o Dr. Francisco Cabrita ao desancar sobre Medeiros e Albuquerque, o Dr. Alfredo Gomes estabelece um marco fundador da instrução pública: a reforma de 1890. Suas virtudes permeavam seu formulador e arrastavam-se pelo cabedal de benefícios proporcionados por essa lei. Essa servirá como uma baliza de uma tradição inventada. Desse modo, Alfredo Gomes dirá que as reformas que se seguiram —mutilaram a —uniformidade do ensino, a —continuidade entre seus diversos graus e o seu —espírito, modelado em —bases positivas. Perguntado sobre o atual estágio do ensino primário salienta seu aprimoramento e suas falhas. Em relação aos primeiros, os créditos são transferidos ao —impulso já dado desde 1890 por Benjamin Constant. Na sua execução esteve à frente o —rastros luminoso do Sr. Ramiz Galvão e o apoio do Conselho Municipal. Aos segundos, debita as distorções e mutilações, às reformas que se seguiram.

Quanto ao primário, não há dúvidas que ele tem melhorado sucessivamente, apesar dos imensos e inúmeros defeitos que o inquinam.

Em nada para isso concorre a lei atual que é positivamente má; mas o impulso, já dado desde 1890 pela reforma presidida por Benjamin Constant, achou executor inteligente no terreno do ensino primário, no

ilustrado Dr. Ramiz Galvão, cuja passagem pela instrução pública federal e municipal é verdadeiro rastro luminoso. Foram seus carinhos e talentos que encaminharam o ensino primário ao estado próspero em que hoje o vemos; mas não esqueçamos que essa ingente tarefa não seria viável sem o apoio do primeiro Conselho Municipal da República, sem o patrocínio do enérgico administrador Dr. Barata Ribeiro. Foi nessa época ainda que apareceram as escolas do 2º grau, ele que devia ligar o ensino primário ao normal, escolas que, frequentadas quase todas por mais de 100 alunos, foram violenta e antipedagogicamente suprimidas por um Conselho Municipal em 1897.

Vê-se, pois, que [entre] o ensino primário e o ensino normal falta ligação, há solução de continuidade flagrante que impõe a reposição da escola de 2º grau. E eu, que ora sustento a necessidade dessa medida, fui adverso à criação de tais escolas em 1891! Não sou, pois, um apaixonado ou suspeito, sou um converso.

A ruptura dessa tradição inventada ocorrerá em 1897. Dentre suas mudanças está o fim das escolas de 2º grau. Essas estabeleciam a mediação entre as escolas primárias e a Escola Normal. A sua supressão supõe a descontinuidade do ensino primário. Seu principal mentor é Medeiros e Albuquerque. Além desse fato, a recusa desse de criar a Escola Modelo anexa à Escola Normal acabou gerando a solicitação de exoneração de Alfredo Gomes da direção da Escola Normal.

Não é verdade que eu seja um inimigo rancoroso do Sr. Medeiros e Albuquerque, como dizem, porque o Sr. Medeiros e Albuquerque é a lei de 1897: não! Eu sou pura e simplesmente um adorador intransigente da verdade e cultor de ideais de ordem moral, o que me impede de ser sistematicamente amigo ou inimigo de alguém.

Platonicamente servindo a causa do ensino municipal, pedi exoneração do lugar de diretor da Escola Normal, quando vi incompatibilizado *pedagogicamente* com o Sr. Medeiros.

Divergências profundas nos separam, sendo formal a recusa oposta por aquele senhor à criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, onde as alunas fossem aprender a ensinar e de onde saíssem assim normalistas diplomadas prontas para o exercício do ensino pelos melhores métodos adotados na Escola Modelo.

Perguntado sobre o que julga urgente fazer é taxativo:

Se possível fosse, suspender a atual lei do ensino *in totum*, e restabelecer a de 1893, acomodando o pessoal que ora tem superiores vencimentos aos que tinha, aos cargos de onde vieram sem perda das vantagens adquiridas. Mas creio isso uma fantasia irrealizável e, francamente, a criação de um ministério de instrução ou de uma superintendência geral do ensino, sob a dependência de um dos ministérios da União, talvez não corrigisse o mal chamado a si o ensino primário e normal, reunindo-o ao secundário e superior, como pensam muito. A política desvirtuaria tudo como o tem feito até hoje. Um prefeito estranho a política, armado de poder ditatorial pelo Congresso Nacional, como já esteve algum tempo o Dr. Passos, poderia operar o milagre de tão grande reforma, como se impõe nos serviços de instrução municipal.

Infelizmente o Dr. Passos, muito ocupado com outros problemas municipais, foi obrigado a desprezar a magna reforma do ensino.

Dentre os pontos destacados encontra-se a retomada da tradição de 1890 representada no âmbito da municipalidade pela reforma de 1893. De forma menos provável a possibilidade da —criação de um ministério da instrução ou —superintendência geral do ensino como forma de dar unidade aos diversos graus de ensino. Mediante isso, Alfredo Gomes é solicitado a responder sobre quais reformas julga realizáveis em cada um dos graus

Responder-lhe aqui seria impossível.

Demais, ainda que a melhor lei impere e marque o reto caminho da verdade e do bom senso, sabido é que ela se torna a pior possível na mão de executores descuidados ou mal intencionados. A recíproca, isto é, uma má lei dará excelentes frutos, sensatamente entendida e interpretada em suas falhas e lacunas e executada pela competência inexcedível de um Ramiz Galvão ou de um Francisco Cabrita.

Na sua resposta vem aditada a importância dos executores da reforma. Além disso, Alfredo Gomes destaca nominalmente aqueles que representam a tradição do marco fundador: Ramiz Galvão e Francisco Cabrita. Recolocá-los nessa função é imprescindível para se colher os frutos da instrução primária.

I.2.6- Theodoro de Magalhães

Na semana seguinte é o Dr. Theodoro de Magalhães o convidado a se pronunciar sobre —o atual estado do ensino público⁸¹. Diferente dos demais, suas considerações foram publicadas na terceira página d' *O Paiz* e sem uma apresentação das atividades exercidas pelo entrevistado. Inicialmente, pondera sobre suas virtuais contribuições por considerar-se um —diletante.

O Paiz já colheu pareceres, valiosos, ouvindo homens competentes que não eu; de nada adiantará ao seu jornal saber o meu modo de pensar. Como quer classificar o meu testemunho? Olhe, sou em matéria de ensino, apenas um diletante...

Os representantes do jornal, diferente das outras entrevistas, conduzem as perguntas. Isso será imediatamente observado nas intervenções constantes. Após ressaltarem suas frequentes conferências tratando da instrução, perguntam: reconhece que é mau o ensino? Em seguida responde:

⁸¹ *O Paiz* (Ed.07896, 17 de maio de 1906, p. 1)

Péssimo! Vejo-lhe boas qualidades de inquiridor que obriga o depoente a dizer o que talvez não tenha vontade de revelar.

- Há motivos que o forcem a se conservar silencioso ante o trabalho a que se entregou a nossa redação?
- De forma alguma. Posso falar desassombradamente; entendo, porém, que a autópsia do ensino já foi efetuada por aqueles que me precederam na entrevista.
- Então está de acordo com os Drs. Cabrita, Ramiz e Alfredo Gomes?
- Acato muito estes professores e, no primeiro, ainda não há muito, encontrei mais uma vez reveladas as suas excelentes qualidades de administrador de uma casa de instrução.
- Pensa como eles a respeito da educação nacional?
- Explico-me manifestando-lhe, já que insiste, as minhas ideias sobre esse descurado ramo de serviço público.
- Então carecemos de uma radical reforma de ensino?
- Indubitavelmente, principiando por leis repressivas ao magistério.
- Ao magistério?
- Espanta-se! Aos professores toca grande culpa do estado de coisas a que atingimos. Vemo-los preocupados com as suas aulas particulares, prejudicando os cursos oficiais, onde não preenchem as horas das classes, nem esgotam a matéria dos programas. Demais, se constituem em facções hostilizadoras, que enfraquecem as congregações e se perdem em uma tolerância demasiada para com os estudantes, nascidas nessas aulas particulares, que a lei não lhes proíbe manter.
- Então são maus os regulamentos?
- Seriam sofríveis, se cada qual cumprisse o seu dever e, uma indiferença, acentuada em nosso meio, não causasse o abandono total das prescrições regulamentares. Se à frente dos estabelecimentos houvesse diretores que não passassem de meros assinantes do expediente, impondo-se às congregações, chamando à ordem o docente relapso e se opondo às estapafúrdias ordens de nossos ministros, tudo andaria de outro jeito e não teríamos exames com meia dúzia de pontos constitutivos de quarta parte da matéria tratada no ano letivo. Precisamos cogitar dos corpos docentes e de um braço forte que, munido da lei, vá punindo estes professores, que têm relaxado o ensino, e procure para os estabelecimentos de educação diretores que se prestigiem e não sejam constrangidos na execução dos regulamentos.

O Dr. Theodoro de Magalhães afirma que além de —péssimo‖ a —autópsia do ensino‖ fora devidamente realizada pelas entrevistas anteriores. Seguramente, compartilha com as observações feitas por Francisco Cabrita, Ramiz Galvão e Alfredo Gomes. Diferente deles, que acodem o retorno da tradição inventada de 1890, Magalhães direciona suas baterias ao magistério. É um defensor de leis repressivas aos docentes por se preocuparem em demasia com suas —aulas particulares‖ em detrimento de seus compromissos com as escolas oficiais. Nessas, faltam em demasia e não cumprem com a —matéria dos programas‖. Além disso, são hostis nas congregações das escolas oficiais e

tolerantes com os alunos das escolas particulares. Por isso, defende a mudança do regulamento para punir os docentes —relapsos‖ e uma presença mais efetiva dos diretores.

Em seguida lhe é perguntado sobre a reforma de Benjamin Constant e se dela pode ser aproveitada alguma coisa. Além de tecer comentários acerca de sua reconhecida contribuição, destaca a —balbúrdia‖ e a —desordem‖ do regulamento de Medeiros Albuquerque.

O valor educativo de Benjamin Constant sentira em nossas escolas militares, de onde, embora a intransigência por certa seita, saíram boas turmas, o que, presumo, não acontecerá na vigência da atual reforma. Benjamin cuidou em ampliar os programas e teve criações como as escolas do 2º grau. Aí se aperfeiçoavam os estudos primários e quem se não destinasse aos cursos superiores, obtinha um bom cabedal para a vida; depois, estas escolas serviam de passagem para a Escola Normal, cujos programas eram assaz desenvolvidos. Mas o desastroso regulamento do Sr. Medeiros e Albuquerque extinguiu estes colégios, de reconhecida utilidade.

(...)

Tenho essa convicção. Apesar de ser um moço inteligente, esfacelou totalmente o ensino municipal, implantando-lhe a balburdia e a desordem. O Sr. Medeiros teve a habilidade de elaborar regulamentos, que somente a ele foram vantajosos; afastou-se de alguns professores para se cercar de gente que lhe executasse à risca as ordens; criou o regime das surpresas, pois, naquela casa, como em todo o ensino municipal – cada dia surge uma novidade, pondo-se de parte a lei capciosa pelo *inválido* diretor preparada; tornou um estabelecimento de estudos sérios em uma instituição de ensino decaído; inventou as substitutas; modificou o fim do Pedagogium, que hoje só serve para as meninas contarem tempo com a frequência de aulas sem valor; em suma, estragou tudo, de tal forma, que é urgente um concerto geral.

Enquanto elabora suas considerações traçando um quadro sombrio sobre o período de Medeiros e Albuquerque, frente à diretoria de instrução pública, os representantes d' *O Paiz* querem saber sua opinião sobre o ensino primário.

Como poderá ser bom, se o normal oferece o aspecto desolador de que, apenas dei uns leves traços. Não é evidente que com professores diplomados em tal escola, o colégio primário deixe muito a desejar?

- Opina por uma imediata revogação dos atuais programas?

- Sim, e parece-me que neste sentido trabalha o intendente Dr. Castro Barbosa, que ao Conselho Municipal levará um projeto seu. Não conheço ainda esse novo plano.

Entendo que todo o projeto a se oferecer tem de visar o preenchimento de certas lacunas e cogitar de várias medidas. Assim deverá instituir as escolas noturnas no distrito para o operariado; ocupar-se do dia seguinte ao da escola, de modo que, saindo do colégio e entrando na oficina, o menino possa ainda se aperfeiçoar ou não cair na vadiagem, quando chegar ao termo da idade em que lhe for dado frequentar o colégio; difundir o ensino profissional; determinar programas de melhor

execução; não concentrar as escolas em certas circunscrições ou ruas, prejudicando os outros pontos da cidade; cuidar da higiene escolar, como cumpre existir, estatuidando as visitas médicas a cargo dos comissários municipais; formar um bom serviço de inspeção escolar, de maneira que o delegado compareça miudamente nos colégios – o que não vemos – e não limite o seu trabalho a lançar no livro da escola falsas impressões, que não se colhem em cinco minutos de visita; organizar um conselho diretor com pessoal não subordinado ao diretor geral; fomentar a educação cívica; entregar as cadeiras aos homens, porque não é privilégio exclusivo das senhoras a aptidão pedagógica; dispor horários que consagrem o maior tempo às disciplinas de maior utilidade; finalmente corrigir a atual organização escolar.

Melhorada a escola primária e instituída a escola do 2º grau, cujo atestado de exame será a admissão à matrícula na Escola Normal, volvam-se as atenções para o estabelecimento onde se apronta o pessoal docente. Na Escola Normal limite-se a matrícula, aumentem-se as matérias dos programas e o tempo de estudo; forme-se uma congregação e não com substitutas mastigadoras de sebatas apostilas mal copiadas; e seja determinado o prazo de frequência de casa série do curso, que funcionará unicamente durante o dia.

Após reforçar o péssimo preparo da formação dos professores pelas Escolas Normais e defender a alteração dos seus programas, aponta para medidas mais concretas para a melhoria da instrução primária. Dentre elas, instituir escolas noturnas para o operariado; disseminar o ensino profissional; melhor distribuir as escolas nas circunscrições, evitando-se, com isso, a sua concentração; cuidar da higiene escolar; formar um bom serviço de inspeção escolar; organizar um conselho diretor independente do diretor geral; fomentar a educação cívica; modificar a atual organização escolar, entre outras. Por último, discorre sobre as adjuntas.

Elas no meu entender, seriam nomeadas depois que concluíssem o curso, o normal; já temos em demasia e não compreendo que vá ensinar quem ainda não acabou de aprender. O corpo de adjuntas abrangeria as estagiárias, aquelas que praticassem durante três anos na escola modelo, prestando, no fim desse tempo, o exame de prática escolar; e efetivas aquelas que houvessem alcançado a habilitação do seu estágio. Mas, esse exame de prática que fosse uma realidade e não o exame de contar histórias da carochinha. Do corpo de adjuntas, promovidas por concurso, aberto por edital – e não exclusivamente preparado, afim de não haver inscrições e se nomearem os parentes e amigos de antemão colocados na interinidade – eu tiraria as catedráticas, e destas, pelos serviços revelados, as diretoras das escolas modelos.

Em decorrência da expansão da escolarização no Distrito Federal, Theodoro Magalhães coloca sob suspeita a contratação dos professores adjuntos. Quanto à sua formação, realça a importância da prática de ensino deflagrada na Escola Modelo, no

período do estágio. Somente depois de cumprir essas etapas estaria apta a ensinar. Após algumas observações sobre o ensino secundário e superior finaliza sua entrevista.

I.2.7- Hemetério dos Santos

Decorridos dois dias da última manifestação, surge n' *O Paiz* – mais precisamente na terceira página –, a opinião do professor do Colégio Militar, da Escola

Normal e de outros estabelecimentos de ensino secundário, o Dr. Hemetério dos Santos. Sabendo-se do seu interesse sobre as questões do ensino nacional é solicitado que se manifeste sobre tal assunto.

Pois não, e como tenho acompanhado as outras entrevistas publicadas pela vossa folha, poupar-lhe-ei tanto quanto possível o questionário. Vou responder-vos na ordem em que as ideias me ocorrerem. Para mim é melhor, direi o que me está no coração.

Não creio em reformas por leis e decretos exclusivamente feitos; e os costumes não se alteram, nem se mudam por simples avisos e pela só vontade dos legisladores e dos governantes, como vos disse o ilustrado professor de desenho da Escola Politécnica, o venerado Dr. Francisco Cabrita. E não o crêem todos os que sabem ver e observar, religiosos ou positivistas, cientes ou ignorantes.

Desde o império, o ensino está em franca e abalada decomposição (...).

O império, na sua longa vida de 70 anos teve apenas três homens, cujos governos fizeram notar, na educação nacional; B. P. Vasconcellos, um paralítico, que moveu com brilho o ensino das letras e das artes da nação inteira; João Alfredo, uma vontade servida por uma constelação de competentes; Souza Bandeira, uma atividade produtiva que beatismo, próxima ruína nossa, matou, logo ao nascer, por indébita e não pensada interferência do príncipe consorte. Tais foram, apenas três.

Decretos, leis e reformas sábias e eruditas teve-as o império; mas por aí ficaram, e muitas, nas anuais coleções de leis.

A última, a de 1879, do ilustre mancebo Leôncio de Carvalho, contrariada pelos diretores-amanuenses que sempre os tivemos ótimos, e por professores ilustrados, mas não idôneos, porque ignoravam a arte do ensino, por ventura a mais difícil de todas, logrou apenas dar nascimento ao erudito parecer do Sr. Rui Barbosa.

(...)

Não pensou assim o governo provisório, logo depois da queda do império.

Começou errando e inoculando violento vírus no caráter da infância, que ia ser a primeira geração moça da República. Um homem notável pelo seu saber foi logo convidado para dirigir a instrução primária e secundária do Distrito Federal.

Os acontecimentos, porém, discretamente o contra-indicavam e o repeliam. Depositário da confiança imediata do imperador, o Dr. Ramiz Galvão era o mestre dos príncipes; abandonando-os às vicissitudes fatais do desterro, por onde os devia acompanhar para lhes dar intuitivamente a melhor lição, talvez, do seu apostolado, inopinadamente embaraçado por mão de terceiro, não se podia

encarregar de uma missão alta, quase eterna do amor da pátria, porque pusera o amor de sua pessoa acima da personalidade do discípulo, confiado à sua experiência e à sua guarda física, moral e intelectual. Um regime impõe um caráter, e não podia, com desassombro moral e sinceridade, modular o caráter de um povo quem estivera encarregado de formar o caráter de príncipes, que se destinavam a viver em esfera singular e especialíssima.

E demais: o Dr. Ramiz Galvão era um católico confesso e militante, e deu logo uma prova de inaptidão para o novo cargo, encarregando-se de executar uma reforma de caráter francamente positivista, que vinha chocar de frente as consciências da maioria do pessoal docente primário, sob sua direção; assim esteve a frente de leis promulgadas que, não executadas de plena firmeza, não produziram efeito algum; antes, estabelecendo desvantajosa comparação com o governo flácido, condescendente e mole do imperador, lançou o desgosto, o desânimo e o nojo em todo o professorado.

Conforme foi possível observar nas outras entrevistas, excetuando-se a de Manuel Bomfim, todos os demais fizeram questão de estabelecer um marco fundador da instrução pública e a origem de uma tradição inventada. De comum, salientam a reforma de 1890 como esse divisor de águas. À frente desse processo encontra-se Benjamin Constant e Ramiz Galvão. As bases desse regulamento foram paulatinamente aprovadas na organização do ensino do recém criado Distrito Federal, em 1893. O professor Hemetério dos Santos em suas palavras iniciais, como pode ser observado, busca reinventar essa tradição ainda preñe de erros e equívocos. Em suas considerações tem como mira acertar Ramiz Galvão, após a morte de Benjamin Constant (1891), seu melhor representante. E continua firme no seu propósito.

A instrução primária que, ainda nos primeiros dias de novembro do ano de 1889, era nula no império e mascarada como catecismo, em março de 1890 tornou-se francamente positivista, sob a mesma, ou quase sob a mesma orientação.

Lembra isso um cantor de igreja, que, ao mesmo tempo, faz de baixo e de tenor, em festa de arraial sertanejo.

Acentuando: nula foi, pois, nos últimos dias do império a influência do ensino secundário, na cultura nacional, e nula foi também a instrução primária.

Nos primeiros anos da República, o trabalho dos Srs. Ramiz Galvão, Francisco Cabrita e Alfredo Gomes, consecutivamente, não encontrou terreno próprio para produzir e não inspirou confiança alguma ao corpo docente, que se considerou ultrajado sob a direção de um homem, que, em 24 horas, mudou de política e de religião, compelido pelo mais baixo e rudimentar instinto de conservação.

Enojado talvez da língua em que por vezes exaltara aos princípios, o Sr. Ramiz Galvão e os seus companheiros assim pretendiam, por ventura, eliminar o único caráter de nacionalidade que o regime colonial nos conseguira outorgar.

Reconhecida a capacidade assimilativa dos alunos, logo na primeira série do curso, se devia estudar, definitivamente, - português, francês, matemática elementar (aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, desenho, música, ginástica e trabalhos manuais ou trabalhos de agulha. Um mundo! Foram criadas e postas a funcionar as escolas do 2º grau, com o fim de se formar uma corrente de opinião favorável à administração dos que, impiedosamente, exploravam o nome de Benjamin Constant, assoberbado, noite e dia, com a organização da máquina política do novo governo.
(...)

Após criticar o —instinto de conservação de Ramiz Galvão – que no transcorrer de um dia —mudou de política e de religião –, e o caráter enciclopédico dos cursos primários, volta-se para a criação das escolas do 2º grau. Segundo diz, voltada para formar uma corrente de opinião destinada a —explorar o nome de Benjamin Constant. Essa —nulidade da instrução primária tanto no Império como no início da República ainda se fazia sentir. Até o momento em que se operou a mudança.

Esse estado de coisas durou perto de sete anos, retardando assim a vida da República em mais de uma geração.

A reforma Medeiros e Albuquerque visou, antes de tudo, em 1897, o bloco anti-político e anti-pedagógico, formado por um corpo docente que não se achava aparelhado para servir ao novo regime.

Os velhos cansados, monarquistas impenitentes, que viviam chorando pela escravidão passada, foram jubilados, respeitados, porém, completamente, o tempo de serviço, prestado mais ao trono e à igreja do que ao povo, de indústria conservado sempre na ignorância e no analfabetismo: escravos e eleitores boçais.

Imaginaí o clamor que podem levantar interesses feridos!

As escolas de 2º grau foram logo acertadamente fechadas, e o curso primário, anexo à Escola Normal, sob o magistério do já referido professor alemão, também deixou de existir.

(...) Medeiros determinou que os professores primários praticassem a composição, vigiassem no recreio a fora dele os modos de expressão dos seus discípulos, e que o conhecimento da gramática fosse dado inductivamente, durante os quatro anos do curso elementar (2), médio e complementar, evitando-se cuidadosamente a estafa e o aborrecimento que um ensino, todo de memória feito, produz no educando.

Bilac e Bomfim compuseram um livro que foi e tem sido, para mestres e alunos, um guia seguro e uma fonte de novos modos e processos que o roçar do ofício vai criando.

(...)

Diversas escolas modelos foram criadas, dirigidas por professoras aptas e dotadas de sentimento republicano, nacionais e não estrangeiros, e ali a frequência cresceu e cresce, tão rapidamente, que seria um crime a decretação do ensino obrigatório, porque é demasiado pequeno o número de auxiliares, professoras adjuntas e estagiárias, com uma tarefa extenuante, miseravelmente remunerada, sem estímulo e sem

reconhecimento algum por parte da miopia crítica e dos governantes, sempre avaros para com o serviço de instrução da infância.

A frequência dessas escolas é atualmente de três mil alunos, e o seu ensino é tão cuidado, tão zelosamente feito, que prestareis um bom serviço à causa pública, se, incógnito, as visitasse, e depois estabelecesse a comparação com o curso primário dos colégios equiparados, com o Colégio Alfredo Gomes, etc., etc.

(...)

E por que não visitais desde já os oitocentos alunos da escola Benjamin Constant, os quatrocentos da escola Gonçalves Dias, os trezentos da Tiradentes, onde encontrareis filhos de todas as classes da cidade, pobres e ricos, e onde tereis o prazer de conversar com três professoras, que encarnam o modelo singular de mestras de um país livre, que a todos acolhe sem distinção de credo, posição e cor?

As escolas primárias acham-se derramadas por toda a cidade, em número de duzentas, e frequentadas assiduamente por trinta e cinco mil alunos, de sete a 14 anos de idade.

Como vedes, próspero e progressivo é o estado da instrução primária no Distrito Federal, graças à direção de caráter republicano que lhe deu o Medeiros, o que, tendo desgostado profundamente aos espíritos reacionários, arrancou, porém, gabos dos próprios Srs. Ramiz e Alfredo Gomes, nas entrevistas com *O Paiz*.

(...)

Por ora, não serão jamais suficientes escolas primárias, escolas primárias e mais escolas primárias.

O Medeiros, passa; a pátria fica, e os interesses feridos saram; e, porque não havemos de publicar que é bom o estado da instrução primária do Distrito, e que precisa apenas, como tudo o que vive, de leves retoques consoantes ao tempo, às idades e às exigências secundárias do homem, qualquer que lhe tenha a responsabilidade do impulso?

(...)

Dêm-se duas costelas, pois, à instrução primária do Distrito Federal, e louve-se ao homem que teve a coragem singular de edificar, suscitado iras [...], dos reacionários, monarquistas sinceros, e dos cobardes encapotados.

Nas palavras de Hemetério dos Santos, Medeiros e Albuquerque é o bastião da instrução pública, do Distrito Federal. Suas reformas a recolocaram no plumo. Diferente dos outros graus, a instrução primária na capital federal é próspera, basta visitar as escolas. O progresso é tão acentuado que as —escolas primárias acham-se derramadas por toda a cidade‖ (Idem). A artilharia disparada por Hemetério contra os —monarquistas‖ e —reacionários‖ urge deslocar a tradição da instrução pública e reinventá-la. Estabelece de forma nítida a sua filiação nessa manobra representada pelos propagandistas: Medeiros, Bomfim, Bilac e Alcindo Guanabara.

I.2.8- Leôncio de Carvalho

Decorridos pouco mais de duas semanas, no dia 31 de maio, foi a vez de Leôncio de Carvalho. Algo a ser destacado é o fato de que a sua entrevista, além de estar na segunda página do jornal, assume um formato diferente: letras da chamada menores. Após uma apresentação demasiadamente extensa do entrevistado mostrando suas credenciais e descrevendo todas as suas atividades ocupadas desde os tempos do império, recorda-se as incumbências que Benjamin Constant lhe atribuiu na elaboração da reforma do ensino.

Em desempenho dessa incumbência, organizei e submeti a seu competente júzo alguns projetos relativos aos três graus de ensino. Infelizmente, porém, foi o general Benjamin Constant acometido de grave enfermidade que extinguindo-lhe a preciosa vida (...).

Por esse motivo, (...) pode ele apenas fazer a reforma do ensino superior, expedindo os decretos de 2 de janeiro de 1891 (...).

(...)

Grave injustiça cometem os que atribuem aos decretos de 19 de abril de 1879 e de 2 de janeiro de 1891 os desastres da instrução pública. Sou o primeiro a reconhecer que algumas disposições dos citados decretos, por erros ou deficiência de execução, produziram males.

(...)

A imprensa, que é a mais sólida garantia da liberdade, transforma-se nas mãos de alguns especuladores em perigoso instrumento de absolutismo ou anarquia.

Na sua participação, imediatamente rechaça que os —desastres da instrução pública|| estejam nos decretos de 1879 elaborados pela sua pasta no ministério do Império. Responsabiliza a imprensa e há alguns —especuladores|| transformá-la em perigoso absolutismo. Dito isso, é arguido sobre as causas da anarquia e decadência do ensino.

Quanto ao ensino primário, a causa primeira de seu aniquilamento decorre de um grave erro de nosso Congresso Constituinte.

(...)

A Constituição Brasileira permite aos Estados restringirem e até suprimirem o ensino primário!

Só uma coisa lhes proíbe, sob ameaça de intervenção federal: incluírem nas escolas públicas o ensino religioso, mesmo em termos com a liberdade de cultos.

Em consequência do erro constitucional, dão-se, em quase todos os Estados os seguintes fatos profundamente contristadores.

O número das escolas está muito longe de satisfazer às necessidades do ensino.

Quase todas as escolas funcionam em casas alugadas, mal situadas, sem as necessárias condições higiênicas e pedagógicas;

No Distrito Federal tem-se gasto em algumas suntuosas escolas palácios, sem as condições necessárias ao ensino, avultadas quantias que dariam para construção de muitas escolas convenientes e elegantes.

Nem ao menos se procura suprir a falta e deficiência das escolas, nomeando professores itinerantes e subvencionando boas escolas particulares;

Não se trata da educação dos adultos;

Pouco se cuida da educação do sexo feminino;

As crianças que ainda não atingiram a idade escolar e os menores desamparados vagam nas ruas, contraindo vícios que os habilitam, para mais tarde, povoarem as penitenciárias e os asilos de mendigos; É muito diminuta a frequência das escolas.

Grande número de professores não possui as necessárias habilitações, por culpa dos governos, que não lhes dão os meios para se instruírem. São demasiadamente mesquinhos os vencimentos do professor, que para viver, precisa empregar grande parte de sua atividade em serviços estranhos ao magistério.

Não se concedem aos professores distinções científicas, prêmios e gratificações adicionais e progressivas, que estimulem o amor ao estudo. As instituições de ensino não se ligam lógica e harmoniosamente, de modo que cada uma seja o desenvolvimento da anterior e o prepara para a seguinte.

Deixam de ser incluídos nas escolas públicas estudos e exercícios que iniciem o preparo para o trabalho e os hábitos de economia os métodos adotados são morosos e deficientes.

A muitos dos inspetores escolares faltam competência profissional e honorabilidade.

Raríssimas são as escolas profissionais e elementares que apropriem o ensino a fins práticos.

Erradamente julgam os diretores da instrução pública que, para ser o ensino leigo, devem banir das escolas a ideia de Deus!

(...)

Dos referidos fatos logicamente resultam os seguintes corolários:

Mais de quatro quintas partes da população compõe-se de analfabetos.

Dos que sabem ler e escrever, poucos sabem trabalhar.

De todos os entrevistados é o único que traça a sua perspectiva de análise de um ponto de vista nacional. Inicialmente reporta-se ao erro imposto pela Constituição com relação a toda e qualquer intervenção realizada pela União no que tange à instrução primária. A partir de então enumera uma série de fatos que embasam a instrução pública: a insuficiência de escolas; o seu funcionamento em casas alugadas e mal situadas concorrendo com a falta de higiene e precárias condições pedagógicas; o gasto com suntuosas —escolas palácios!; a —diminuta frequência das escolas!; professores sem as necessárias habilitações; os mesquinhos vencimentos do professor; reduzido número de escolas profissionais e elementares; dentre tantos outros problemas.

Após a apresentação do conjunto das contribuições realizadas pelos —interessados e competentes! buscar-se-á analisar o inquérito do —ensino nacional!, de 1906, realizado pelo *O Paiz*. Para tal, se faz necessária a utilização de algumas chaves

interpretativas. A primeira delas é o de entender a configuração dessa empresa jornalística, considerando-se: a) a composição acionária de seus sócios e dos sujeitos responsáveis pela linha editorial do periódico; b) os seus principais colaboradores; c) o público destinatário e a expansão dos seus leitores. A segunda é identificar os critérios de autoridade daqueles intelectuais convidados a se pronunciar sobre o assunto —tão penosol. A última, entrelaçando-se com as anteriores, visa destacar o movimento desses intelectuais em suas redes de sociabilidade situando-os no cenário da cultura política desse período. Como afirma Pinto (2011), essa peleja é —só para iniciados...||

Desde a sua fundação em 1884, *O Paiz* — inicialmente instalado em um —pardieiro|| da Rua do Ouvidor 63, vizinho ao *Jornal do Commercio* —, foi dirigido por Quintino Bocayuva — figura de proa do jornalismo brasileiro, e seu mentor intellectuall — com aportes financeiros do comerciante José dos Reis Junior e do Conde São Salvador de Matosinhos⁸². Nos seus primeiros anos, lutou pela causa abolicionista e republicana. Em 1891 é constituída a Sociedade Anônima *O Paiz* tendo como seu maior acionista Pedro de Almeida Godinho. Essa primeira fase do periódico — primitiva feição do jornall que se estende até 1899⁸³ — teve Eduardo Salamonde como redator chefe substituindo Quintino Bocayuva⁹¹. Impresso em quatro páginas⁸⁴ e com poucos recursos gráficos colaboravam em suas páginas: Joaquim Serra, Arthur Azevedo, Sebastião de Pinho, Zeferino Cândido, Vitor Godinho, Urbano Duarte, Corina Coaracy, França Júnior, Pinheiro Chagas (correspondente em Portugal) além de Joaquim Nabuco e João Lage (CASTILHO, 2013, p.2-3). Nesse mesmo ano o Conde de Matosinhos se retira da sociedade passando a propriedade do jornal para as mãos de Francisco de Paula Mayrink, Rodolfo de Abreu, Belarmino Carneiro e Manoel Cotta (BARBOSA, 2000, p. 48). Além disso, Antonio Leitão se torna diretor de redação e dos serviços de composição e impressão.

É na segunda fase do periódico que João de Souza Lage entra para o jornal como gerente comercial. Em pouco tempo seria considerado pelos cronistas desse período —um

⁸² A esse respeito ver Edmundo (2003, p. 575).

⁸³ Essa expressão e a divisão do *O Paiz* em dois momentos são utilizadas por Barbosa (2000, p. 48-57).⁹¹ O primeiro redator chefe do *O Paiz* foi Rui Barbosa que escreveria o seu primeiro editorial e permaneceria por apenas três dias no jornal. Anos mais tarde se tornaria adversário político de João Lage (CASTILHO, 2013, p. 1).

⁸⁴ Nas suas páginas, constavam: na capa, Resenha Diária, Telegramas, Noticiários e Avisos; na página dois, Província do Rio, Tribunais, Informações, Interior, Poesias, Teatro, Memorial, Seção Livre e Declarações; na página três, Seção Comercial, Importação, movimento dos Portos e anúncios; e na última página, ocupava-se dos anúncios. A este respeito ver Castilho (2013, p. 2)

amigo incondicional de todos os governos⁸⁵ (EDMUNDO, 2003, p. 577). Em 1904, aproveitando-se da ida de Pedro de Almeida Godinho a Portugal, Lage consegue um empréstimo junto ao Banco da República e compra as suas ações tornando-se o controlador da Sociedade Anônima *O Paiz*⁸⁵.

O novo proprietário altera a chefia da redação. Quintino Bocayuva que ocupava, desde 1902, a presidência da Diretoria da Sociedade, se afasta, e passa a ocupar o cargo de Presidente Honorário do *O Paiz*. Em agosto de 1904, a nova diretoria composta por João Lage, Quintino Bocayuva e Rodolpho Abreu é eleita na Assembleia dos Acionistas. Nesse mesmo dia, Eduardo Salomonde, então ocupando a chefia de redação, é substituído, em decorrência de problemas de saúde, por Dunshee de Abrantes. No ano seguinte, Alcindo Guanabara assumiria essa função permanecendo até 1906⁸⁶. O controle acionário da Sociedade Anônima *O Paiz* é dividido entre João Lage e a família Sampaio, representado por Franklin Sampaio (banqueiro) e, posteriormente ao seu falecimento, por seu tio José Ferreira Sampaio (Ibidem, 50).

Até então, após duas décadas de existência, *O Paiz* ainda lembrava o mesmo periódico de 1884 com as mesmas quantidades de páginas e anunciando uma tiragem de 12 mil exemplares, no seu *slogan*. Como afirma Barbosa (2000),

O exagero é flagrante. A sua própria estrutura redacional, comparada com a de outros diários, invalida essa afirmativa. Com poucos recursos gráficos, com poucas ilustrações, também dão destaques à literatura. A crítica literária assinada por Frota Pessoa ocupa o espaço nobre da primeira página. Ao lado, os Telegramas reproduzem as notícias do exterior, dividindo a página com pequenas notas policiais. Na dois, publicam o Memorial, Avisos Especiais, Declarações e o Folhetim. Eventualmente divulgam as críticas e anseios do público na coluna Queixas e Reclamações. Medeiros e Albuquerque, Aluísio de Azevedo, Gonzaga Duque, Júlia Lopes de Almeida são os seus colaboradores mais ilustres. (Ibidem, p. 50)

⁸⁵ Segundo Barbosa (2000, p. 50) o empréstimo contou com a —influência e proteção do conselheiro Rodrigues Alves⁸⁵.

⁸⁶ As fontes colhidas até então divergem sobre o período que Alcindo Guanabara exerceu o posto de redator chefe do *O Paiz*. De acordo com Penha (1997, p. 38) ocupou essa colocação de 1904 até 1906, quando retorna à Câmara dos Deputados eleito pela capital federal. Segundo Barbosa (2000, p. 50), antecedido por Dunshee de Abrantes (1904), Alcindo Guanabara ocupou essa função em 1905. Essa autora não explicita o ano findo dessa sua atividade. Para esse trabalho optou-se por considerar que Alcindo Guanabara tenha permanecido como redator do *O Paiz* entre 1905 e 1906. Em julho de 1906 em uma entrevista realizada, pelo *O Paiz*, com Joaquim Nabuco, o entrevistador menciona: —V. Ex. deve saber que o nosso atual redator chefe é Alcindo Guanabara. Como resposta, Nabuco infere: —Mais uma razão para que o meu prazer seja imenso em lhe ser agradável. Alcindo Guanabara é uma pena adamantina, inigualável na imprensa brasileira. (Ed. 07958, 18/07/1906, p. 2)

Com a nova composição acionária e novo redator chefe, *O Paiz* consegue, a partir de 1905, estampar a publicação dos Atos Oficiais da Prefeitura. Com isso, amplia os números de páginas impressas e passa a receber recursos do poder público municipal. Em algumas edições chega a dez páginas. —Paralelamente à publicação desses editais, também não poupa elogios a todos os governos‖ (Ibidem, p. 51).

No ano seguinte, a sua sede é transferida do antigo —pardieiro‖ da Rua do Ouvidor para a Av. Central, símbolo da —modernidade‖. O prédio ocupado por quatro andares — na esquina com a Rua Sete de Setembro — revela a imponência dessas empresas vinculadas à imprensa periódica. Os seus concorrentes diretos, *Jornal do Brasil*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Commercio* e *Correio da Manhã*, também faziam seus aportes na remodelada Avenida. A suntuosidade da nova sede do *O Paiz* não se fez de imediato acompanhar das inovações gráficas já promovidas pelos seus contendores. As ilustrações e as fotografias, por exemplo, só se faziam presentes em suas edições transcorridos cinco anos da mudança para a nova —estalagem‖.

Nesse percurso, conforme alguns jornais vão se consolidando como empresas capitalistas configura-se a institucionalização da palavra impressa como alegoria da —modernidade‖. Dessa forma, ao incorporar as novas tecnologias de produção e impressão, aumentando sua tiragem e diminuindo seus custos, buscar-se-á conquistar e ampliar os seus leitores. Assim, desde o final do século XIX alguns jornais vão se tornando verdadeiras empresas jornalísticas. Seus dirigentes, redatores e repórteres paulatinamente vão ocupando cargos públicos e encontrando no jornalismo uma forma de ascensão social e de fazer política.

Ao mesmo tempo em que essas empresas coexistiam com outras formas de se fazer jornal — fossem elas mais ou menos —artesaniais‖ —, o que se coloca como evidência dessas transformações é a importância desses impressos. Como salienta Faria Filho (2002),

Também aqui, como em outros lugares do mundo, o jornal foi visto como uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes. Sobretudo os jornais foram vistos como importante estratégia educativa. (Ibidem, p. 134)

A circulação do jornal pela cidade, as leituras das notícias realizadas em voz alta, os leitores nos bondes e nas praças públicas, os vendedores e entregadores avulsos de

jornais faziam parte das cenas costumeiras das pessoas. Como também, a falta de escolas, a baixa escolarização e o analfabetismo dos habitantes da urbe. Como produzir —novas sensibilidades‖ e —costumes‖ mediante esse quadro social? Como resistir ao —consenso‖ e à —propaganda política‖? Por que *O Paiz* se mobilizou em elaborar um inquérito sobre o ensino nacional? Enfim, por que escolarizar a infância?

Essas são questões que estão postas e colocadas em um momento de profundas transformações e se situam no fluxo e refluxo alcançado pelas reformas urbanas consubstanciadas na gestão de Pereira Passos. O inquérito realizado pelo *O Paiz* coincide com os derradeiros meses do prefeito frente à administração do Distrito Federal. Se por um lado arrebanhava admiradores, do outro lado, o prefeito aglutinava fervorosos opositores frente às mudanças operadas no centro da cidade. Assim, o referido periódico capitaneou pessoas e buscou realizar uma grande —cruzada‖ em torno da —crise‖ e das —mazelas‖ do —ensino nacional‖, com destaque para os avanços realizados na instrução pública primária na então capital federal. Esse era o —consenso‖.

Essa era a —propaganda‖. Com relação à —estratégia educativa‖, as baterias foram dirigidas para o combate ao analfabetismo, o que permitiria a produção de —novas sensibilidades‖, mudanças de —costumes‖ e, ainda, ampliar os números de leitores.

Como salienta Curvelo de Mendonça (1906), coube ao deputado Alcindo Guanabara, então redator chefe do *O Paiz*, a iniciativa de realizar um grande inquérito sobre o ensino nacional⁸⁷. Como —propagandistas‖ da instrução pública, de acordo com Manoel Bomfim, Guanabara dá destaque nas páginas do jornal aos feitos realizados pelo seu grupo composto por Medeiros e Albuquerque, Olavo Bilac e o próprio Bomfim. O primeiro deles seria o responsável direto pelas reformas desencadeadas na instrução pública do Distrito Federal, a partir de 1897. Nesse mesmo ano, assumiria o cargo de diretor de instrução pública sendo exonerado no ano seguinte. Mesmo assim, foi o responsável direto pelas reformas da instrução pública realizadas, no Distrito Federal, na segunda metade dessa década e o início da seguinte. Entre os anos de 1901 a 1905 foi o responsável direto por conduzir os trabalhos da diretoria de instrução, em especial, durante a administração do prefeito Pereira Passos. É nesse momento que exerce, por mais

⁸⁷ A este respeito ver Curvelo de Mendonça (*O Paiz*, Ed. 08089, de 26 de novembro de 1906).

tempo sem sofrer sobressaltos a instrução pública da municipalidade inclusive é o responsável por indicar Manuel Bomfim para sucedê-lo⁸⁸.

No conjunto das exposições efetuadas pelos —interessados e competentes— fica nítido como os expositores se posicionam frente a duas tradições consolidadas no Distrito Federal com relação à instrução pública. Em primeiro lugar, estão aqueles defensores de um molde representado pelas reformas iniciadas por Benjamin Constant no início de 1890⁸⁹ e consolidadas na reforma do ensino do Distrito Federal de 1893⁹⁰. Essa lista é encabeçada por Ramiz Galvão, Francisco Carlos Cabrita, Alfredo Gomes.

Em segundo, situam-se os críticos dessa tradição, reinventada a partir de 1897, e operam um conjunto de reformas do ensino na capital federal deslocando o eixo da tradição anterior⁹⁰. Esse grupo, representado no inquérito por Manuel Bomfim e Hemetério dos Santos, de uma forma geral, é composto pelos propagandistas republicanos e dentre eles alguns florianistas (nesse caso, Medeiros e Albuquerque e Alcindo Guanabara). Com o desvanecimento da luta política ao final do século XIX, vários deles, além da costumeira participação no jornalismo como principal meio de vida, passam a concentrar suas ações na institucionalização das atividades literárias e se debruçam sobre a instrução⁹¹. Mediante isso, e ainda gozando de prestígio exaltam seus feitos quanto à expansão da escolarização. Isso fica claro quando Manoel Bomfim compara na sua entrevista para *O Paiz*, os anos de 1896 e 1904. Aliás, fica aqui uma mais uma pergunta; por que Medeiros e Albuquerque no foi entrevistado?

⁸⁸ Em 1897, Medeiros e Albuquerque foi nomeado diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida (1895-1897). No entanto, por estar na oposição ao presidente Prudente de Moraes (1894-1898), foi perseguido e forçado a pedir asilo à embaixada do Chile. Demitido do cargo, recorreu à Justiça e conseguiu retornar para a diretoria em 1901. Aí permaneceria até 1906, quando se aposentou pelo Distrito Federal e, em seguida, voltaria a ocupar um cargo eletivo na Câmara dos Deputados, eleito no pleito de 1906, por Pernambuco.

⁸⁹ Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. ⁹⁸

Lei nº 38, de 09 de maio de 1893.

⁹⁰ Decreto nº 377, de 23 de março de 1897; Decreto nº 52, de 09 de abril de 1897; e o Decreto nº 844, de 19 de dezembro de 1901.

⁹¹ É nesse traço que surge a Academia Brasileira de Letras e são realizadas uma profusão de reformas educacionais no Distrito Federal, a partir de 1897.

CAPÍTULO II

O movimento dos intelectuais

Os intelectuais ao final do Oitocentos se punham em grande movimento e circulação. As peculiaridades da configuração histórica permitem situá-los em um campo de disputas em que o consenso e o dissenso norteavam suas ações, haja vista aqueles denominados da geração de 70⁹². Dois entre eles chamam a devida atenção. Para esse estudo foram pinçados Benjamin Franklin Ramiz Galvão (Ramiz Galvão) e José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque (Medeiros e Albuquerque). Renomados, consagrados e respeitados em sua época, em comum ocuparam os mesmos lugares sociais: diretores da instrução pública na capital federal e membros da ABL. Em vida, as correspondências entre eles foram mínimas, para não dizer escassas. Alusões mútuas, até onde se conseguiu apurar, foram casos episódicos, salvo quando do falecimento de Medeiros e Albuquerque.

Por estar adoentado, Ramiz Galvão (88 anos), então presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), deixou de comparecer ao préstito de Medeiros e Albuquerque (68 anos), ocorrido em 10 de junho de 1934, no Cemitério de São Francisco Xavier. Designou o secretário geral, Felix Pacheco, a prestar as devidas homenagens.

Na sessão de 14 de junho da ABL, já recomposto, Galvão presta seu tributo. Reconhece que um dos —fundadores desse cenáculo‖ havia sido um —companheiro operosíssimo e digno, um belo e omnímoto talento de escritor e jornalista‖ (GALVÃO, 1934, p. 57).

Em seguida, destaca tê-lo conhecido em sua —mocidade agitada pela paixão republican‖. Ressalta que —dessa paixão tive uma prova que me doeu, e que é ocioso aqui recordar‖ (Idem). Como diretor da instrução, nomeou Medeiros e Albuquerque como professor de uma das escolas de 2º grau que foram criadas no início de 1890. Desde então deixaram de manter contato. Apenas com a eleição de Ramiz Galvão para a ABL, em 1928, é que retomaram as relações. Passados quatro décadas e gozando de plena maturidade, foram eleitos para participarem da Comissão do *Dicionário Histórico*,

⁹² Sobre a geração ver os trabalhos de Schwarcz (1993) e Alonso (2002).

*Geográfico e Etnográfico do Brasil*⁹³ oferecendo, como salienta, —oportunidade de nos conhecermos melhor, e daí a sincera estima e o apreço que lhe votei (Ibidem).

Realça nessa oportunidade, apesar de não comungar da —germanofobia implacável e dos seus princípios de —franco ateísmo, que esses não foram os motivos que abalariam a sua estima, —nem a doçura e o cavalheirismo das nossas discussões (Idem). Exemplo de seu cavalheirismo consta da dedicatória feita por Medeiros e Albuquerque ao oferecer seu último livro a Ramiz Galvão⁹⁴. Por fim, são estes os termos usados pelo presidente da ABL em homenagem ao —desaparecimento de tão distinto colega (Ibidem, p. 58).

Decorridos quatro anos, vem à tona, em uma das sessões de posse da ABL, um episódio que ressalta as relações de convivência entre Galvão e Medeiros. Antes de seu falecimento, ocorrido em 09 de junho de 1934, Medeiros e Albuquerque deixa uma carta póstuma, em posse de sua família, endereçada à Academia Brasileira de Letras. Na missiva, Medeiros e Albuquerque pedia que a Academia considerasse o seu direito de votar, depois de morto, naquele que iria sucedê-lo para a cadeira de número 22, por ele deixada vaga. Caso os membros fossem favoráveis, o seu voto — que já se fazia acompanhar em um envelope fechado e lacrado — seria aberto e lido em —voz alta.

Esse fato é narrado por Viriato Correia em seu discurso de posse na ABL ocorrido em 1938⁹⁵. Medeiros e Albuquerque, desejando vê-lo como seu sucessor, não mediu esforços para tal. Cogitou lançar mão do possível direito de votar *post mortem*. Na mesma noite do feneçimento do acadêmico, Cláudio de Sousa, designado pela família do morto, se dirige à casa de Ramiz Galvão para levar-lhe a carta. Assim, chegando ao endereço, o portador entregou-lhe a correspondência: —recebeu-a sem um comentário, sem uma palavra (CORREIA, 1938).

Os meses se passaram, as sessões na ABL se sucediam e a carta, como —rogara o signatário, não era trazida ao plenário. Mobilizada, a família de Medeiros recorre a Ramiz Galvão para que o documento seja lido. Segundo Viriato Correia, ocorrera —Um desastre, um grande desastre. A leitura não pode ser feita. Ramiz havia rasgado a carta (Idem).

⁹³ Elaborado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para as comemorações do primeiro centenário da independência, em 1922.

⁹⁴ Trata-se de Homens e coisas da Academia (1934).

⁹⁵ Os discursos de posse e de recepção na ABL eram laudatórios. Geralmente teciam-se e realçavam-se os aspectos relevantes da trajetória e produção dos ocupantes das cadeiras. Sobre a ABL ver os trabalhos de Rodrigues (1998) e El Far (2000).

Naquele momento, Viriato sentira —o mais pungente dos desesperos— por considerar a carta o elemento decisivo de sua eleição⁹⁶.

O distanciamento desse episódio permitiu que Viriato Correia, então eleito membro da ABL, pudesse, como afirma, compreender esse fato. Sua explicação é simples. Para Ramiz Galvão, a —carta de Medeiros e Albuquerque era uma pilhéria. Defunto não pode votar. A carta, portanto, não valia nada (Idem). E assim, Viriato justifica a atitude de Ramiz Galvão:

Qualquer homem do século XX, com o espírito arejado pela mentalidade moderna do século, veria no episódio uma curiosidade fascinadora para ser incorporada à história da Academia. Ele não podia ver. Era um homem do século passado, era um homem do seu tempo, e, no seu tempo, só se via a face grave da vida. Para o seu espírito, a Academia era uma entidade augusta, imponente, venerável que não comportava brincadeiras. (Idem)

Um retrato distintivo entre Ramiz e Medeiros é realizado por Viriato Correia. Como salienta, homens de gerações e tempos diferentes. Um deles, possuidor da —face grave da vida—, o outro, de —espírito arejado pela mentalidade moderna—. E isso explicaria a atitude de ambos. Medeiros por enviar a carta, *post mortem* com seu voto para a sua cadeira na ABL e Ramiz por desconsiderá-la e rasgá-la.

Recebido na Academia Brasileira de Letras por Múcio Leão, em 29 de outubro de 1938 – eleito em 14 de julho desse mesmo ano para a cadeira de número 32 –, Viriato Correia sucederia ao próprio Ramiz Galvão: esse —homem do século passado—. Ao rasgar a carta de Medeiros Albuquerque, Ramiz Galvão jamais imaginaria que tivesse selando a sorte daquele que iria sucedê-lo.

Esses pequenos episódios ilustram bem os arranjos e as configurações acionadas pelos sujeitos históricos. As coincidências, o acaso ou a falta de ambos percorrem as linhas desse trabalho. Por isso, cabe retroceder alguns anos e relatar um fato que sem menos importância também envolveria outro episódio de sucessão na ABL.

Apesar de convidado, em 1897, por Lucio Mendonça para ser um dos fundadores da Academia e declinar do convite, Ramiz Galvão veio a concorrer em 1912, para a cadeira de número 34, vaga ocupada por Rio Branco, falecido em 10 de fevereiro de 1912. Nessa disputa, com o também candidato Lauro Muller (Ministro do

⁹⁶ Viriato Correia só viria a conseguir acento na Academia após cinco tentativas. Como afirma: —Foi o mais longo e o mais penoso trabalho de minha vida (CORREIA, 1938)

Exterior) um grande imbróglio ocorreu. Ramiz Galvão já era considerado um helenista importante, professor, historiador e autor de obras de elevada erudição (*O Púlpito no Brasil*), por ter publicado o *Catálogo da Exposição da História do Brasil (1881)*, participado do *Livro do Centenário (1500-1900)*, colaborador do *Vocabulário etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega (1909)*, organizado o *Catálogo do Gabinete Português de Leitura* entre outras (1906).

Na disputa da cadeira 34, Lauro Muller se candidatou, não sendo autor de nenhuma obra literária. Salvo um discurso político que, segundo José Veríssimo, fora impresso – no papel mais grosso e com os tipos maiores – em Paris sob a fiscalização de Medeiros e Albuquerque (PRISCO, 1937, p. 166). Lima Barreto, por tentar e não conseguir ingressar na ABL comenta esse episódio de forma sarcástica.

Para se conseguir um livro, (...) teve que imprimir um discurso em papelão e em letras garrafais. Nada havia escrito, portanto, digno de nota, mas, bem o diz o ateniense Sr. Afrânio Peixoto, se lhe faltava literatura tinha influência... (*apud* PRISCO, 1937 p. 166-167).

Para Medeiros e Albuquerque —tudo isso tinha pouca importância. Segundo ele, —Lauro Muller era um espírito sedutor; tinha uma grande cultura; era fino, inteligente, distinto (ALBUQUERQUE, 1942, p. 255). Esse episódio teve como desenlace a eleição de Lauro Muller e motivado o afastamento de José Veríssimo das atividades da Academia Brasileira de Letras, inconformado com o resultado do pleito.

Decorridos pouco mais de quinze anos, em 23 de junho de 1928, Ramiz Galvão ingressaria para a cadeira de nº 32⁹⁷. Nesse assento, tivera por fundador Araújo Porto Alegre, seguindo-se na sucessão Carlos de Laet, que veio a falecer em 07 de dezembro do ano findo. Como salienta Viriato Correia é uma cadeira marcada pela longevidade.

O patrono é Araújo Porto-Alegre que só se resolveu a sair do mundo depois de completar 73 anos. O fundador é Carlos de Laet que, somente aos oitenta, arrumou a bagagem para a transmigração do além. O segundo ocupante foi Ramiz Galvão, que só se decidiu a sair deste planeta depois de completar 92. O atual detentor sou eu, que não tenho vontade nenhuma de me despachar tão cedo. E, se nada ocorrer para perturbar a gradação crescente da longevidade que se vem verificando de ocupante para ocupante, nem aos cem anos me aproximarei do guichê da morte para comprar a passagem para outro mundo. (CORREIA, 1938)

⁹⁷ O acadêmico Fernando Magalhães foi o autor do discurso de recepção do acadêmico Ramiz Galvão para a cadeira de nº 32. Ver Magalhães (1938).

A respeito dos três, Viriato destaca algumas qualidades e particularidades:

A trindade componente da Cadeira que a sorte me entregou é realmente interessante. São três figuras de coloridos dessemelhantes, entrecrocando-se pela diversidade dos feitos. Porto-Alegre é a inquietação com as variedades dos pendores artísticos; Laet, com a ironia, é a gota de veneno; Ramiz Galvão é o equilíbrio produzido pela erudição e pela operosidade.

Cada um deles é um vulto sedutor. Para cada um deles o destino armou um cenário próprio, traçou um papel diferente no espetáculo espiritual do País. E, caso curioso, os três pobres, os três, cultos, os três, professores. (Ibidem)

Sobre Ramiz Galvão realça a sua precocidade e singularidade:

Ramiz Galvão é figura inteiramente diversa de qualquer dos dois.

Nele os contrastes e as singularidades saltam a todo instante.

Foi preceptor de príncipes e preceptor de meninos desvalidos. Começou a existência por adiantamento, terminou-a com atraso: foi precocidade incrível de inteligência, tardo, muito tardo no morrer. Para quem lhe começa a estudar a vida é realmente a precocidade o primeiro espanto. Aos dezenove anos publica o primeiro livro – O Púlpito no Brasil. Aos dezenove anos não somos nada – apenas começamos a aprender. Ele está de mentalidade inteiramente formada. Naquela idade verde dá o máximo: O Púlpito no Brasil é a sua maior obra.

Nunca se viu ninguém completar tão cedo uma formação mental. E tão acabada é essa formação que aos trinta anos, aos quarenta, aos cinquenta, aos setenta, aos oitenta, aos 92, quando morreu, Ramiz Galvão é exatamente a mesma criatura dos dezenove. (Ibidem)

A propósito do conjunto da sua produção, destaca que sobre o campo estritamente literário, é quase nada. Salienta a sua operosidade tanto no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como na Biblioteca Nacional. Assim,

Não teve tempo de fazer obra grande e grande obra. Energia intelectual, cultura, entusiasmo, colocou-os sempre ao serviço de obras subterrâneas, das tais que tudo levam de nós, as forças, a paciência, a erudição, e nem sequer nos deixam o nome. Os grandes labores, dedicou-os ao Instituto Histórico e à Biblioteca Nacional. São obras de alicerce e o alicerce, com toda a sua solidez, teve sempre a triste sorte da agulha do apólogo de Machado de Assis, que tanto trabalha e tanto se fatiga para que faça figura a linha que nada fez. (Ibidem)

Um aspecto que sinaliza o seu despojamento para o trabalho e falta de ambição material é destacado por Viriato Correia:

Esse homem que viveu tão longos anos e não descansou um dia ao menos, morreu sem ter um teto próprio. As posições, muitas delas fascinadoras e deslumbrantes, disputaram-lhe a operosidade. Professor de estabelecimentos secundário e superior, diretor de biblioteca, duas

vezes diretor da instrução pública, aio de príncipes, o único dinheiro que conseguiu juntar, durante 92 anos de existência, foram dez contos de réis. (Ibidem)

Uma coisa há de concordar com Viriato Correia: —Em derredor do vulto de Ramiz tudo é curiosidade^{ll} (Ibidem). *Vocabulário etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega*, de 1909. Situando-o como um —homem do século passado^{ll}, Viriato reforça o seu nascedouro:

Quando nasceu, o mundo era escuro, bolorento, desinteressante. Assistiu à elaboração vertiginosa de todo o progresso moderno. Viu, surpreendido, as mais distantes vozes aproximarem-se pelos fios do telefone. Viu o motor de explosão resolver os primeiros impossíveis. Viu as primeiras lâmpadas elétricas darem claridade solar às casas e às cidades cobertas de sombra. Viu o Raio X iniciar o desvendamento de mistérios. Viu os ensaios da radiotelegrafia para aproximar os continentes.

(...)

Todas as audácias que o engenho humano desvendou, desde a segunda metade do século XIX, são contemporâneas ou da sua meninice, ou da sua mocidade, ou da sua madureza, ou da sua senectude.

Testemunhou o aparecimento do gramofone, da máquina de escrever, da máquina de calcular, da liquefação do ar, do hidrogênio e do oxigênio, do cimento armado, do arranha-céu e da geladeira elétrica. Pelos olhos de nenhum outro dos nossos escritores passou tanta convulsão política, tanta metamorfose social, tanta inovação artística.

(...)

E a tudo isso, (...) ele assistiu com aquele ar de circunspeção que fora o seu traço marcante, ou melhor, o traço marcante dos homens de seu tempo. Outrora os homens eram graves e circunspetos. E não sabiam senão ser circunspetos e graves. Não riam, não sabiam rir.

Ramiz Galvão era bem um índice da sua época. Sereno, prudente, recatado e de boas maneiras, nunca se dispôs a encarar o lado risonho da vida, porque, por educação e por pendores, só se acostumara a ver da vida o lado sério.

Alguns desses traços da personalidade de Ramiz Galvão, apontados por Viriato Correia, comporá o que nesse trabalho, é denominado de uma tradição inventada na órbita da instrução pública. As reformas do ensino realizadas na década de 90 do Oitocentos, capitaneadas por Benjamin Constant (1890) e por Ramiz Galvão (1893) buscam estabelecer uma tradição republicana que fora realimentada até o início do século XX, como se verá mais adiante.

A carta *post mortem* endereçada por Medeiros e Albuquerque a Ramiz Galvão dá o alcance das relações estabelecidas por ambos em suas trajetórias individuais e redes de sociabilidade. Mesmo —defunto autor⁹⁸, Medeiros e Albuquerque ainda queria glosar⁹⁸.

Esses episódios envolvendo Galvão e Medeiros demarcam as diferenças existentes entre eles e o que mobilizaram para concretizarem seus objetivos. Na Academia, os casos narrados tinham alcance e repercussão por extrapolarem os muros da Academia. Como diretores e reformadores da instrução pública da capital federal a ressonância alcançada era muito maior reverberando-se por todos os distritos da cidade. Nesses lugares de sociabilidade, ambos detinham uma grande capacidade de acionarem, serem auxiliados e criticados pela imprensa.

As linhas a seguir traçam e reforçam as particularidades das trajetórias individuais de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque. Inicialmente trataremos de suas ações no campo da instrução pública. Como já é possível antever, os acidentes de percurso e a mudança de rota serão acionados em decorrência dos imprevistos. Buscarse-á nesse momento, como afirma Viriato Correia (1938) traçar —os contrastes e as singularidades [que] saltam a todo instante⁹⁹, entre os dois.

II.1 – Benjamin Franklin Ramiz Galvão: o “púlpito” republicano

Ramiz Galvão nasceu em 16 de junho de 1846, no município de Rio Pardo, Rio Grande do Sul, conterrâneo de Manuel de Araújo Porto Alegre (Barão de Santo Ângelo) veio a falecer no Rio de Janeiro, em 09 de março de 1938, aos 92 anos. Filho de João Galvão e de Maria Joana Ramiz Galvão, em 1871, casou-se com Leonor Maria de Saldanha da Gama, natural de Campos, no Rio de Janeiro, que veio a falecer em 1920⁹⁹. Do matrimônio, nasceram quatro filhos: Leonor, Maria Augusta, Benjamin e Anita de Saldanha Ramiz da Gama. Os três primeiros faleceram ainda jovens (MAURICÉA FILHO, 1972, p. 4-5).

Médico, professor, bibliotecário, filólogo, biógrafo, tradutor e orador, Galvão teve presença marcante em várias instituições: diretor da Biblioteca Nacional (1870-1882),

⁹⁸ Aqui essa expressão é utilizada de empréstimo a Machado de Assis, em suas *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880).

⁹⁹ D. Leonor era irmã do Almirante Luiz Felipe de Saldanha da Gama, um dos principais líderes dos conflitos da Revolta da Armada, em 1893.

benemérito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1872-1938), membro honorário da Academia Nacional de Medicina, ocupante da cadeira 32 da ABL (1928-1938) e de diversas Associações Científicas e Literárias. Além disso, foi colaborador e redator-chefe da *Gazeta de Notícias* (1890-1899), ocupou por duas vezes a direção geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1890-1893 e 1912-1915), diretor do Asilo Gonçalves de Araújo (1899-1931), diretor do *Almanaque Brasileiro Garnier* (1903-1906) e primeiro reitor da Universidade do Rio de Janeiro (1921-1925)¹⁰⁰.

Em sua extensa atividade profissional deixou algumas contribuições. Na Biblioteca Nacional, editou os *Anais da Biblioteca Nacional* (iniciada em 1876), organizou a Exposição Camoniana (1880), a Exposição de História do Brasil (1881) e de ambas publicou os seus catálogos. Da última, houve a reedição, em 1981, comemorativa do seu centenário. Para José Honório Rodrigues,

O *Catálogo da Exposição de História do Brasil* é uma publicação de extraordinária importância na historiografia brasileira, não somente por ser única em sua época, em termos universais, como porque nada melhor se construiu no Brasil depois dele, já que o *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros* muito deixa a desejar, mesmo que se considere como um suplemento relativo aos anos de 1882 a 1949. (RODRIGUES, 1981, VII).

Na história da filologia escreveu o *Vocabulário etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega*, de 1909. Desse, Cândido de Figueiredo produziu vigorosa crítica no seu livro *Vícios da linguagem médica* (1909). No ano seguinte Galvão reuniu seus artigos escritos no *Jornal do Comercio* e publicou, em resposta a Figueiredo, *Reparos à crítica* (1910).

Em 1900, Ramiz Galvão presidiu a comissão da Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil e publicou o *Livro do Centenário (1500-1900)* reunindo os textos de distintos colaboradores sobre os mais variados temas, entre os quais: Capistrano de Abreu (O descobrimento do Brasil), Padre Dr. Julio Maria (A religião), Silvio Romero (A literatura), José Veríssimo (A instrução e a imprensa), Henrique Coelho Netto (As belas artes), Dr. Joaquim Duarte Murinho (As ciências médicas farmacêuticas e a homeopatia), Dr. Antonio de Paula Freitas (A engenharia), Dr. Luiz Rafael Vieira Souto (A indústria), Dr. Clovis Bevilacqua e Coronel Gregorio Thaumaturgo de Azevedo

¹⁰⁰ ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Ramiz Galvão (biografia). Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=249&sid=301>. Acesso em: 14 de maio de 2015.

(Relações exteriores), Ramiz Galvão (Notícia histórica dos trabalhos), entre outros coautores¹⁰¹.

Na década seguinte, sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ainda presidiu duas comissões. A primeira, responsável pela organização do Primeiro Congresso de História Nacional, ocorrido entre 07 e 16 de setembro de 1914. A segunda, como parte das comemorações do Centenário da Independência, organizou e lançou o primeiro volume do *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico* (1922)¹⁰².

Apesar de sua longevidade, os estudos acadêmicos sobre suas contribuições no campo da história, da historiografia e da história da educação têm paulatinamente ocupado espaço. Salvo a última, em que sua produção sobre a instrução pública não adquiriu destaque no conjunto de suas reflexões, Ramiz Galvão tem obtido pouco relevo. Portanto, ainda há um vasto caminho a percorrer.

É no campo da história e da historiografia, com sua destacada atuação na Biblioteca Nacional, na presidência da Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil, sua participação no Primeiro Congresso de História Nacional e no *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico*, que ultimamente vem se aglutinando os esforços de alguns pesquisadores para compreensão de sua escrita historiográfica¹⁰³.

No ano do jubileu literário e científico de Ramiz Galvão, comemorado no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1918, Basílio de Magalhães foi o responsável por lhe conferir as devidas homenagens. Em seu discurso laudatório refaz o traço biográfico de Ramiz Galvão conferindo-lhe, com precisão, datas e acontecimentos sem, no entanto, salientar os percalços. Mesmo ciente disso, seguir-se-á alguns desses passos sabendo-se de antemão dos perigos da construção de uma —ilusão biográfica¹⁰⁴.

Aos seis anos, órfão de pai, tivera de acompanhar sua mãe para a capital. Ao aqui chegar, é matriculado na escola pública de Custódio Mafra, localizada na Rua da Assembleia, transferindo-se para o Externato da Sociedade Amante da Instrução, no Passeio, onde completou o curso primário. É nessa última que recebe as primeiras lições de francês e latim, sob a orientação do professor Innocêncio de Vasconcelos Drumond. Ao se distinguir nos estudos, recebe, em 1855, das mãos do brigadeiro Miguel de Frias e

¹⁰¹ A este respeito consultar: ASSOCIAÇÃO DO QUARTO CENTENÁRIO DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL. *Livro do Centenário (1500-1900)*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, p. vii-ix, 1900.

¹⁰² Ver Guimarães (2005 e 2000).

¹⁰³ Destacam-se os trabalhos de Caldeira (2009 e 2010), Macedo (2009 e 2013) e Guimarães (2000 e 2005).

¹⁰⁴ A este respeito ver Bourdieu (2006).

Vasconcellos – presidente da Sociedade –, um galardão. Nesse mesmo ano, fora admitido, no Externato do Imperial Colégio Pedro II, como aluno gratuito¹⁰⁵.

Com relação ao seu ingresso no Colégio Pedro II, Galvão relembra a primeira vez quando viu o imperador: —Minha boa avó conduziu-me então à Quinta de São Cristóvão para pedir a d. Pedro II a minha admissão como aluno gratuito (...) atenta a nossa situação de pobreza|| (GALVÃO, 1925, p. 859). Ao indagá-la sobre a conclusão da instrução primária e se estaria pronto para o ingresso no Colégio, sua avó respondeu-lhe: já se iniciara nos —rudimentos de francês e latim||. Em seguida replicou-lhe: —Está bem, está bem, concluiu o imperador. Traga-me os papéis, e eu os passarei ao ministrol|| (Ibidem, p. 360).

Nos setes anos que se seguiram conseguiu —distinção em todas as disciplinas||, findo o ano de 1861 fora diplomado como bacharel em letras. A admissão na faculdade teve que aguardar por não possuir a idade, de 16 anos, exigida por lei para o seu ingresso. Apenas em 1863, inicia seu curso na Faculdade de Medicina. No ano seguinte, sob o título de *Biblioteca do Instituto dos Bacharéis em Letras*, profere seu primeiro discurso durante a inauguração – sob a presidência do Bacharel Antônio Maria Correia de Sá e Benevides, sacerdote e depois bispo de Mariana –, do Instituto de Bacharéis em Letras¹⁰⁶.

Aos dezenove anos escreve *O púlpito no Brasil* sobre os oradores sacros, primeira obra de peso, em que revelaria forte erudição. Ao ser eleito representante da turma dos formandos da Faculdade de Medicina, em 1868, profere discurso que indicia a contribuição dessa formação para suas ações nas reformas da instrução. Entre os convidados estava o imperador. Ao fim da cerimônia, como de costume, dirigiu-se até ele para beijar-lhe a mão.

Nesse momento perguntou-me ele:

- E sua avó já não vive?

- É falecida, Senhor.

- Que prazer seria o dela se presenciasse esse ato!

Tais palavras foram-me ao coração, escusado é dizer, - e por isso também não esqueci jamais. (GALVÃO, 1925, p. 860)

Em sua alocução, destaca a importância do higienista ao enfatizar:

Se a civilização moderna reclama a regeneração de uma raça escravizada e a abolição, embora lenta e refletida, do elemento servil que mantém a riqueza produtiva de um país, - o higienista aparece, e,

¹⁰⁵ As informações aqui pinçadas foram retiradas de Magalhães (1919) e Mauricéa Filho (1972)

¹⁰⁶ Posteriormente se tornaria segundo secretário e seu vice-presidente (MAURICÉA FILHO, 1972, p.13).

no meio dos apaixonados argumentos que escurecem a verdade, ele difunde a luz de seus conhecimentos positivos, dá, por assim dizer, o fio de Ariadne, que conduz os governos no labirinto de problemas tão graves! (*apud* MAGALHÃES, 1918, p. 564)

Apesar de asseverar a autoridade dos higienistas desenvolve a tese de doutoramento sobre *Do valor terapêutico dos calomelanos no tratamento das inflamações serosas*. Após defender sua tese com êxito, serve, em 1869, nos hospitais da Armação e do Andaraí e em 1870, como médico da visita sanitária, no transcorrer da epidemia de febre amarela, aos navios do porto. Na Armação mais uma vez veio a ter com o imperador que lhe perguntou sobre o que fazia naquele momento. Retorquiu que estava se preparando para escrever uma Memória sobre o Mosteiro de São Bento. Pediu então, que ao término do trabalho apresentasse ao Instituto Histórico. Fez exatamente o que pedira o imperador. Passados mais de um ano, casualmente encontrou o imperador que indagou sobre o trabalho acerca do Mosteiro. Informou que se encontrava na secretaria do Instituto. Após dizer que indagaria a respeito, prontamente a Memória chegou às mãos de um relator e Ramiz Galvão fora admitido como sócio do Instituto Histórico, na sessão de 16 de agosto de 1872. (GALVÃO, 1925, p. 861)

Nesse período veio a substituir interinamente seus antigos professores do Colégio Pedro II nas cadeiras de grego, retórica, poética e literatura nacional. Em novembro de 1870, com a morte do frei beneditino Camillo de Monserrate, - bibliotecário da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, desde 1853, e do Mosteiro de São Bento –, seria alçado em seu lugar, gozando 24 anos. O próprio conselheiro Paulino José Soares de Sousa indicara para essa vaga o filólogo Castro Lopes, sem êxito. A nomeação de Ramiz Galvão ocorrera em 14 de dezembro de 1870 e partira do recémempossado ministro do Império, o conselheiro João Alfredo¹⁰⁷. Desde então, paulatinamente a medicina foi substituída por seu ingresso no magistério.

No transcorrer de doze anos, Ramiz Galvão auxiliado por Teixeira de Mello, Valle Cabral, Meneses Brum, Capistrano de Abreu e Saldanha da Gama realizou trabalho de fôlego e de reconhecimento na Biblioteca Nacional. Em 1876 concretizou a sua reforma.

Dividiu-a nas quatro seções que ela até hoje compreende, pondo na chefia de cada qual um especialista do assunto; encetou a elaboração dos catálogos gerais e parciais; fundou naquele mesmo ano da reforma os Anais, cujos primeiros volumes patenteiam a sabedoria com que tal obra foi planejada e executada, e realizou duas inolvidáveis exposições,

¹⁰⁷ A este respeito consultar Kuhlmann Júnior (2001, p. 40)

a – Camoneana –, a 10 de junho de 1880, e a – de História do Brasil –, inaugurada a 2 de dezembro de 1881 (MAGALHÃES, 1918, p. 566).

Ainda no transcorrer da passagem de Ramiz Galvão pela Biblioteca Nacional escreve a *Biografia de frei Camillo de Monserrate (1887)*. Os resultados alcançados pelo trabalho aí executado rendeu-lhe a organização do catálogo do Gabinete Português de Leitura, publicado em 1906.

Mesmo empenhado na organização do *Catálogo de História do Brasil*, paralelamente a sua atividade do magistério seguia. Em 1871, escreveu a tese *O calor, a luz, o magnetismo e a eletricidade são agentes distintos?*, rendendo-lhe por meio de concurso a nomeação —para lente opositor¹⁰⁸ da Seção de Ciências Assessórias da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em seguida, para a classe de substituto da cadeira de Química Orgânica e no cargo de catedrático de Zoologia e Botânica após a jubilação ao professor Joaquim Monteiro Caminha. Pela Faculdade de Medicina ainda podem ser assinaladas a sua conferência sobre *O estudo das ciências físicas e naturais (1880)* e a *Memória histórica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1881)*.

Ao mesmo tempo em que desfrutava da docência da Faculdade de Medicina e de bibliotecário, foi um dos delegados, pelo Brasil, da Exposição de Viena (1873). Nessa oportunidade aproveitou para adquirir livros para a Biblioteca Nacional, procurar documentos e conhecer a organização das bibliotecas europeias. O conjunto desses encargos foi interrompido em decorrência do convite feito pela realeza para exercer o cargo de preceptor dos netos do imperador. Nos sete anos seguintes, abdicara de todas as atividades profissionais para se tornar o aio dos príncipes, garantindo-lhes a instrução primária. Em virtude de seus abalizados serviços, a princesa Isabel concede-lhe o título de Barão de Ramiz, em 1888¹⁰⁸.

Em fevereiro de 1890 é nomeado por Benjamin Constant a exercer a função de Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da capital federal. No ano seguinte, toma posse como vice-reitor do Conselho de Instrução Superior. Em 1893, após a aprovação da lei orgânica do Distrito Federal, é convidado, pelo prefeito Barata Ribeiro, para a função de diretor da instrução pública até a sua exoneração ocorrida ao final desse ano.

¹⁰⁸ Além disso, o Barão de Ramiz também era —oficial e dignitário da Imperial Ordem da Rosa, cavaleiro da Ordem de Francisco José e da Legião de Honra, oficial da Instrução Pública de França e comendador das ordens portuguesas de Cristo e Santiago¹⁰⁸ (MAGALHÃES, 1918, p. 568).

A partir de então começa de forma mais intensa a sua atividade no jornalismo. Colaborador desde o início da década, ao lado de Ferreira de Araújo, da *Gazeta de Notícias*, assumiu em 1894 a função de redator chefe, em que permaneceu até 1899. Nesse ano foi nomeado diretor do Asilo Gonçalves de Araújo. Inaugurado no ano seguinte, pela Irmandade do Santíssimo Sacramento da Candelária, era um estabelecimento voltado para a infância desvalida e onde se oferecia ensino primário e profissional, aí permaneceu até 1931.

Em 1900, estava à frente da presidência da Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil, de cuja organização teve efeito o *Livro do Centenário*, sob sua inspeção e direção. Entre os anos de 1897 a 1900 – mais uma vez retoma o exercício do magistério –, na cadeira de grego do Ginásio Nacional. Como também, com a mesma disciplina, entre 1902 a 1911, no Colégio Pio-Americano. Em 1910, o então governador Serzedelo Corrêa o convidou para o Conselho de Instrução do Distrito Federal e, em março de 1912, aceita o convite do prefeito general Barata Ribeiro para novamente exercer o cargo de diretor geral da instrução pública. Até o seu desligamento, em 1915, criou três escolas profissionais na municipalidade. Aos 69 anos, ainda demonstrava vitalidade e capacidade de trabalho.

Entre 1899 e 1901 traduziu dois compêndios didáticos de Lapparent e de Química de Troost. Dessa lavra, constam: a memória de Taunay sobre a *A retirada da Laguna* e o volume da *Geografia Universal* de Reclus. Nesse tempo, publicou a *Galeria de História Brasileira*, dirigiu o *Almanaque Brasileiro Garnier* (1903-1906)¹⁰⁹ e o *Epítome de História do Brasil* (1909).

Ramiz Galvão ainda transitou pela poesia ao publicar na *Revista Brasileira* um texto sobre *Claudio Manuel da Costa* (1895) e traduzir *Prometeu Acorrentado* de Ésquilo (1909). Além disso, proferiu discurso, no Real Gabinete Português de Leitura (1905), no tricentenário da publicação de D. Quixote e a conferência sob *O poeta Fagundes Varela, sua vida e sua obra*, na Biblioteca Nacional (1918).

¹⁰⁹ Apesar de dirigido inicialmente por Galvão e considerado seu fundador, Dutra (2005) sustenta que a concepção intelectual do *Almanaque* coube a João Ribeiro (poeta, filólogo, crítico literário, cronista, jornalista, historiador e professor). A autora destaca que em decorrência da posição que ocupavam existia uma grande aproximação, na circulação intelectual, entre os dois. Resguardadas as devidas diferenças, os dois integravam o grupo em torno da *Revista Brasileira* (Galvão participou da segunda fase 1879-1881 e Ribeiro da terceira fase 1895-1898) ambos eram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Sobre a participação de Ramiz Galvão no *Almanaque Brasileiro Garnier* (1903-1906) consultar Dutra (2005, p. 26-27).

Como pode ser observado, a aproximação de Ramiz Galvão com a historiografia é inegável. *O Catálogo de História do Brasil* (1881), *o Livro do Centenário* (1500-1900), Primeiro Congresso de História Nacional (1914) e o *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico* (1922) são exemplos de publicações com essa filiação historiográfica. As duas últimas organizadas pelo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), um dos seus mais duradouros pertencimentos.

Com relação aos subsídios de Ramiz Galvão para campo da história da educação, estes também foram assinaladas. Com o objetivo de mapear as raízes da historiografia educacional brasileira, Moysés Kuhlmann Jr. (1999) destaca duas de suas contribuições. A primeira ocorreu com a realização da Exposição de História do Brasil, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1881. A confecção do *Catálogo* desse evento é onde se localiza —a primeira coleção de documentos arrolados para o estudo da história da instrução pública. A segunda está no *Livro do Centenário (1500-1900)*, onde há um capítulo sobre *A Instrução e a Imprensa*, escrito por José Veríssimo (KUHLMANN JR., 1999, p. 160).

Os escritos de Galvão sobre a instrução pública, em especial, quando exercera o cargo de diretor da instrução, devem ser divididos em duas espécies textuais: os relatórios oficiais e as matérias publicadas na imprensa. Essa é uma característica que deve ser apontada. Uma boa parte dos debates, das polêmicas e das disputas tinha como fórum de discussão, a imprensa.

II.2 – José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque: “quando eu era vivo”

Um ano antes da formatura na Faculdade de Medicina de Ramiz Galvão, nascia a 04 de setembro de 1867, em Pernambuco, José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque (Medeiros e Albuquerque). Filho de Joaquim José de Campos de Medeiros e Albuquerque e Ana Joaquina Pessoa Dornelas Medeiros e Albuquerque veio a falecer em 09 de junho de 1934, no Rio de Janeiro.

Jornalista, professor, político, contista, poeta, ensaísta, orador teatrólogo e memorialista, assim se constituiu Medeiros e Albuquerque. Como ele mesmo costumava dizer, era o avô da Academia Brasileira de Letras. Além de comparecer às sessões preliminares é o fundador da Cadeira n. 22, que tem como patrono José Bonifácio.

Sua infância se deu em Recife. Com nove anos mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se matriculou no internato do Colégio Pedro II. Em suas memórias confessa: foi um péssimo aluno. Aí começa a colaborar com o jornal do colégio —*O Patusco*ll. Aos treze anos é transferido para o externato. Nesse mesmo ano, seu pai em viagem para a Europa, com destino à Suíça, fica em Portugal matriculando-o na Escola Acadêmica, de Lisboa. Após quatro anos, já com dezessete anos, retorna ao Brasil e reingressa no Colégio Pedro II.

Duas pessoas exerceram sobre Medeiros Albuquerque grande influência por esse tempo. A primeira foi Silvio Romero, crítico literário e já autor de inúmeros trabalhos¹¹⁰. foi seu professor particular durante um período. A segunda foi Tito Lívio de Castro¹¹¹. Terminado o curso de Humanidades, preparou-se para ingressar por concurso para a um lugar de amanuense na Secretaria do Império. O que conseguiu foi uma vaga de professor primário.

Além da convivência com Tito Lívio, Medeiros cultivava amizade de Paula Nei, Bilac, Coelho Neto, Patrocínio, Guimarães Passos, Valentim Magalhães e outros integrantes da boemia literária. Com vinte anos escreve seu primeiro livro de poesias *Canções da decadência* (1887) e sua primeira publicação foi *Pecados* (1889). *Poesias 1893-1901* (1904), *Fim* (1922), *Poemas sem versos* (1924) e *Quando eu falava de amor* (1933) completam o conjunto da sua produção poética.

Ao escrever sobre a poesia de Medeiros e Albuquerque, Múcio Leão destaca —um traço que lhe parece ser inteiramente inferior – é a sua manifestação social, ou, antes, política¹¹². E ainda afirma:

Ele escreve um poema contra D. Pedro II (...) e escreve sonetos laudatórios a Floriano Peixoto, exalta Pernambuco e o heroísmo dos pernambucanos numa ode larga. Mas tudo isso é falso, grandiloquente e vão e é pena que a sua sensibilidade, tão graciosa e sutil, tenha em algumas horas derivado para um terreno tão falso, onde ele estava tão contrafeito¹¹³.

¹¹⁰ Entre eles: *Cantos do fim do século*, poesia (1878); *A filosofia no Brasil*, ensaio (1878); *Interpretação filosófica dos fatos históricos*, tese (1880); *Introdução à história da literatura brasileira* (1882); *O naturalismo em literatura* (1882); *Últimos harpejos*, poesia (1883); *Estudos de literatura contemporânea* (1885); e *Contos populares do Brasil* (1885). Consultar ABL disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=153&sid=196>. Acesso em: 26 de maio de 2015.

¹¹¹ Autor de *A Mulher* e *a Sociogenia*.

¹¹² Ver Mendonça (1959, p. 67).

¹¹³ Mendonça (1959, p. 67).

Mais tarde Medeiros tece os seguintes comentários sobre a sua poesia política: —tão depressa parece sublime em um dia como revela no imediato que não vale nada¹¹⁴. O imediatismo de sua poesia política transbordará para o jornalismo. Travará ruidosas polêmicas pela imprensa, seja em suas análises sobre crítica literária, ou sobre temas correlatos.

O seu vínculo com Tito Lívio de Castro e com os boêmios literários (Bilac, Coelho Neto e Paula Nei) permitiram-lhe atuar em uma área onde teve uma presença marcante: o jornalismo. Como desdobramento dessa vinculação, a sua trajetória política. Como salienta Mendonça (1959), —não a política profissional – a política das ideias – a política que, naquele tempo, se preocupava, sobretudo, com a Abolição e a República¹¹⁵.

Abolicionista e republicano participou ativamente da propaganda republicana. Nela pertencia ao grupo da —ação imediata¹¹⁶ composto de Silva Jardim, Lopes Trovão e outros. Na outra frente, representada pela —corrente moderada¹¹⁷ estavam Quintino Bocayuva e Saldanha Marinho.

Já atuando como jornalista, colaborava no *Novidade*, de Alcindo Guanabara. Aí conheceu Aristides Lobo, —imediatista¹¹⁸ como ele. Na República, Aristides como Ministro do Interior, nomearia Medeiros e Albuquerque como seu secretário, para logo em seguida, com a saída do ministro e a entrada de Cesário Alvim para a pasta, ser, como afirma, —despachado¹¹⁹.

Ainda no Governo Provisório, contribuiu com a letra do Hino da República para música de Leopoldo Miguez. Como salientaria Lúcio de Mendonça sobre a originalidade de Medeiros e Albuquerque: —a de ser o único poeta que ingressara no Diário Oficial, desfrutando o privilégio de ver os seus versos na coleção dos decretos do Governo Provisório¹²⁰.

Após o seu —despacho¹²¹ da Diretoria do Interior, é designado vice-diretor do Ginásio Nacional. Sucederam-se ainda as seguintes nomeações: membro do

¹¹⁴ Mendonça (1959, p. 67).

¹¹⁵ Mendonça (1959, p. 70). ¹²⁵

Mendonça (1959, p. 71).

¹¹⁶ Publicado em anexo ao Decreto n. 171 de 20 de janeiro de 1890 (MENDONÇA, 1959, p. 71). ¹²⁷
Mendonça (1959, p. 71-72).

Conservatório Dramático (1890-1892), professor da Escola de Belas Artes (1890), viceritor do Ginásio Nacional (1892) e professor das escolas do 2º grau (1890-1897).

No jornalismo, fundou *O Fígaro*, em seguida passou para *O Tempo* e depois para *O Paiz*. Desse lugar social, acompanhou os trabalhos da Constituinte, o golpe de 3 de novembro de Deodoro da Fonseca e a Revolta da Armada de 1893. Florianista confesso, não media —meias tintas dos que se permitiam criticar Florianoll. Isso lhe valeria a sua intransigência em relação aos seus opositores¹²⁷. Na imprensa escreveu sob pseudônimos: Armando Quevedo, Atásius Noll, J. dos Santos, Max, Rifiúfio Singapura.

Na sua atuação na imprensa chegou a conquistar a vaga de deputado federal, por Pernambuco (1894-1896). Ficou até o final da legislatura, em dezembro. Em 1901 voltou a ocupar uma cadeira na Câmara dos Deputados, na vaga aberta pela renúncia de Herculano Bandeira, que se tornaria Senador. Ao fim do seu mandato em 1902, tentou a reeleição no ano seguinte com insucesso. Retornaria a vaga de deputado em 1904 após o falecimento de Ermídio Coutinho. Mais uma vez seria eleito por Pernambuco para as legislaturas de 1906-1908 e 1909-1911. Na última oportunidade exercendo forte oposição ao governo de Hermes da Fonseca (1910-1914). Ao fim do mandato, em dezembro de 1911, no ano seguinte foi viver em Paris (1912-1916). Ao retornar ao Brasil, defendeu a entrada do país na Primeira Guerra Mundial. Nas eleições de 1930 ficou ao lado de Washington Luís e fez oposição à Aliança Liberal. Com a Revolução de 30 e a vitória de Getúlio Vargas, refugiou-se novamente, agora na embaixada do Peru. Nos anos seguintes, dedicou-se às atividades jornalísticas, às suas memórias e à ABL.

Em 1897, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL) e primeiro ocupante da cadeira de número 22. Nesse lugar social, fez parte de sua secretaria geral de 1899 a 1917; autor da reforma ortográfica promovida pela ABL, em 1902; e fez parte da comissão do dicionário e redator da revista da ABL.

Também em 1897 foi nomeado Diretor Geral de Instrução Pública, no Distrito Federal, no transcorrer da administração do prefeito Dr. Furquin Werneck. Perseguido no governo de Prudente de Moraes (1894-1898) após este sofrer um atentado, esteve ameaçado de desterro, em 1897. Escapou por ter ser exilado na embaixada do Chile. Demitido da diretoria, recorreu à justiça e foi reintegrado, permanecendo até 1906, quando se aposentou. Sobre essa atividade, em suas memórias destaca:

Servi a meu cargo com dedicação absoluta e verdadeiro entusiasmo. Esse cargo me deu a noção de como se pode ter paixão por certos empregos administrativos. Há, neles, a superioridade de lidar com

realidades: homens e coisas. Tratando da instrução, há mesmo a beleza de influir nas gerações futuras. A imaginação dá um grande prazer, mas a ação dá outros muito maiores. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 183)

Na sua passagem pela diretoria de Instrução Pública, Frota Pessoa ressalta que sua principal criação foi o regulamento da reforma do ensino de 1897¹¹⁷. Após inúmeras modificações chegou a sua forma definitiva em 1901¹¹⁸. Sobre essa organização do ensino afirma:

Esse código modelar, tão avançado para o seu tempo que perdurou um decênio com alterações insignificantes, remodelou profundamente o ensino primário e normal. Foi ele que permitiu a formação de algumas centenas de professores admiráveis, que se dedicavam com entusiasmo, sob estímulo desse animador, à educação da infância.

Apesar da admiração de Frota Pessoa, a reforma de Medeiros e Albuquerque causou burburinhos. Enfrentou adversários pelos quais foi obrigado a sustentar prolongadas polêmicas, para executar com firmeza o seu plano de ação. Aqueles que mais atuaram contra a sua administração frente a diretoria de Instrução foram os professores. Medeiros alteraria de forma substantiva as formas empregadas para as gratificações concedidas aos docentes. Estabeleceu o —merecimento‖ como seu critério de concessão.

Para implementar a sua reforma, Medeiros procurou se cercar de colaboradores, acionando, com isso, a sua complexa rede de sociabilidade. Essa pode ser considerada uma das virtudes de Medeiros: colocar em prática aquilo que efetivamente acreditava. Na escrita de suas Memórias, Medeiros e Albuquerque dá sinais daqueles que ao longo de sua trajetória contribuíram ou se tornaram seus desafetos. Portanto, algumas páginas serão destinadas às Memórias com intuito de identificar a construção de sua rede.

II.3 - A escrita nas memórias de Medeiros e Albuquerque

As singularidades de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque são claras. Outro aspecto que os diferencia são como eles construíram suas memórias. Ramiz Galvão deixou que sua memória fosse institucionalizada. O destaque foi dado, ao seu jubileu, em 1918, pelo Instituto Histórico. Já Medeiros e Albuquerque prontamente recorreu à sua

¹¹⁷ Decreto n. 52, de 09 de abril de 1897.

¹¹⁸ Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901.

pena e ao final de sua vida tece as suas próprias lembranças. Assim, se dará destaque para alguns aspectos de seu registro.

Em 1942 é publicado o livro *Quando eu era vivo*, em edição póstuma e definitiva. Trata-se de suas Memórias escritas pelo próprio Medeiros e Albuquerque coligidas no transcorrer de sua existência, em que teve como preliminares duas publicações anteriores. A primeira *Minha vida da infância à mocidade 1867-1893*, de 1933 e a segunda, *Minha vida da mocidade à velhice 1893-1934*, finalizada no ano seguinte. Publicados e dispersos em anos anteriores, os dois volumes foram reunidos nessa publicação acrescidos de: mais um capítulo, o último (*O capítulo dos amores*), de um *post-scriptum* e de um apêndice. A divulgação do seu teor foi uma recomendação especial do autor aos seus herdeiros de que o publicassem apenas no ano de 1942¹¹⁹.

Assim, já transcorridos anos de processado sua morte.

No Prefácio avisa:

Não creio que ninguém ache nestas memórias qualquer demonstração de vaidade. Excluí delas até a justificação de certas acusações que me fizeram e a que poderia responder mais serena, mais calmamente. Pensei apenas em contar fatos que podem despertar a curiosidade, não por mim, mas por outros. Figuro na narração unicamente para lhe dar unidade. Sou, por assim dizer, um centro neutro de agrupamento desses fatos. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 12)

Medeiros sentencia em suas Memórias, a ausência de —demonstração de vaidade|. Por que então escrevê-las e publicá-las? Buscando desqualificá-las deixa transparecer o percurso de sua escrita.

E escrevi muita coisa banal, muita coisa das que em geral não se contam em memórias, porque precisamente o que procurei não foi fazer revelações solenes e sim apenas lembrar episódios da minha vida, convenientes ou inconvenientes, mas verdadeiros. Demais, aqui fica um aviso honesto: este livro é todo de uma futilidade desoladora. Quem o percorrer, percorre perfeitamente prevenido de que não há nas suas páginas nada de elevado. Não poderá, portanto, considerar-se iludido. (Idem, p. 13)

O livro que narra —episódios verdadeiros| e, ao mesmo tempo, é de uma —futilidade desoladora|, situa Medeiros e Albuquerque no centro dos principais acontecimentos do final do século XIX e início do XX. E mais do que isso, revela aspectos

¹¹⁹ Essa informação é reforçada pelos editores do livro Barcelos, Bertaso & Cia (Duas palavras dos editores).

da sua complexa rede de sociabilidade estabelecida com os homens de letras, jornalistas, políticos, presidentes e prefeitos.

A vaidade lhe escapa quando se refere à Instrução Pública.

(...) julgo ter tido iniciativas fecundas. Nunca houve período administrativo de que a politicagem fosse mais banida do que o do meu tempo de serviço. Em certos pontos não cheguei mesmo a ser compreendido. Assim, o Laboratório de Psicologia Pedagógica que fundei no Pedagogium em 1897, pareceu uma extravagância e foi logo suprimido. (Idem, p. 14)

E mais uma vez faz um alerta ao leitor sobre as suas possíveis virtudes ao retratá-las nas suas Memórias.

Mas enfim quaisquer que tenham sido todas as altas e transcendentais virtudes, de que me queira dotar, disso não tratam estas memórias, que escrevi para minha distração e não para meu louvor. Assim, os críticos que me queiram esborrachar, evocando exemplos ilustres como o (...) de Nabuco, os de Chateaubriand e outros, podem facilmente estabelecer o paralelo entre aqueles magníficos trabalhos e estas futilíssimas memórias, em que nem ao menos as anedotas escolhidas têm mérito literário ou pretensão documental. Vieram ao correr da pena, evocadas, ou pelo que nelas havia de pitoresco, ou pelo que tinham para mim de divertido. E em todos os casos, com um infinito desdém pelas conveniências sociais... (Idem, p. 15)

As suas —futilíssimas‖ Memórias foram escritas durante sua —distração‖ e, como diz, ao —correr da pena‖. Assim, anuncia seu desdém equidistante com relação às —conveniências‖. Esses recursos retóricos empregados por Medeiros e Albuquerque salientam a sua preocupação de isentá-lo daquilo que vai tornar público e de conhecimento dos passíveis leitores. Nesse sentido, dá vários alertas sobre sua falta de pretensão, mas deve-se estar atento no que diz respeito ao fugidio, esse deve ser fisgado.

O livro está dividido em 15 capítulos e mais um apêndice¹²⁰. Neles perfilham a temporalidade e os fatos que pretende chamar atenção. É o caso da propaganda republicana, os tempos de Floriano, presidentes e prefeitos com quem estabeleceu graus distintos de convivência, a República Nova e as lembranças de homens de letras. Nesse último perfilha alguns comentários elogiosos e outros depreciativos.

¹²⁰ São os seguintes: 1867-1880, 1880-1884, 1884-1889, Da propaganda republicana à constituinte, Tempos de Floriano, Nos domínios do maravilhoso!, Rio Branco, Presidentes com que lidei, Rui Barbosa, Prefeitos com quem servi, A —República Nova‖, Entre a saúde e a doença, Lembranças de homens de letras, Invenções, O capítulo dos amores.

Mesmo levando-se em conta todas as advertências realizadas por Medeiros e Albuquerque em suas Memórias, o que se observa no transcorrer do livro é, como salienta Mignot e Varella (2013), comentários sobre a vida política e cultural do país.

Aqui é um aspecto destacado pelas autoras: —Escreve para testemunhar, eternizar uma versão dos acontecimentos, reparar equívocos históricos (MIGNOT e VARELLA, p. 123, 2013). Será realizado um breve relato de alguns episódios para se atentar com a escrita das Memórias. Em seguida se dará ênfase sobre as suas relações enquanto Diretor Geral de Instrução Pública, com os prefeitos.

Em torno dos presidentes, tece sempre comentários seja elogioso ou crítico para cada um deles: Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto, Prudente de Moraes, Campos Sales, Rodrigues Alves, Afonso Pena, Nilo Peçanha, Hermes da Fonseca, Wenceslau Brás e Epitácio Pessoa. Por exemplo, de Campos Sales diz —que foi o presidente mais nefasto de quantos houve em nossa terra. Ele perverteu completa e irremissivelmente o regime presidencial e a imprensa (ALBUQUERQUE, 1942, p. 160)

De todos eles, o que considera o melhor de todos era Rodrigues Alves. E conta que os dois mantinham uma boa relação

Tive prova que ele gostava de mim, quando se tratou da nomeação de Escragnole Doria, para professor do Ginásio Nacional.

Segundo o regulamento, dois nomes tinham sido propostos ao Governo e este podia escolher o que quisesse: um era o de Felisberto Freire e o outro de Escragnole Doria, José Veríssimo tinha sido desclassificado, e pleiteava a anulação do concurso (...)

Eu não tive dificuldade de provar que Felisberto procurava apenas uma achega o que era inteiramente legítimo; mas que nunca seria um bom professor, enquanto Escragnole Doria tinha a vocação e a prática do magistério. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 164-165)

Alguns desafetos são mencionados como José do Patrocínio e Rui Barbosa. O primeiro —acanalhou-se, vendeu-se miseravelmente (Idem, p. 59) pela forma que se empenhou na construção da imagem da Princesa Isabel. O segundo —foi a nossa Inês de Castro (...) só depois de morto chegou a Chefe de Estado, graças ao decreto, que para o seu enterro lhe deu essas honras (Idem, p. 179).

Sobre a boemia literária, reunida na rua do Ouvidor, viu a todos: Olavo Bilac, Guimarães Passos, Coelho Neto, José do Patrocínio, Valentim Magalhães, Paula Ney, Dario Freire e outros. Mas os conhecia de longe, sem intimidade. O destaque era

Patrocínio, que era o centro do grupo. Para Medeiros, —sempre me causou grande nojo, mesmo físico. Aquele negrão gordo, com uma cara empapuçada de alcoólico, um modo de andar gingando acanalhadamente, nunca me agradou (Idem, 58-59).

Sobre a academia, várias páginas foram escritas destacando seus fundadores: Lucio de Mendonça, Machado de Assis, José Veríssimo, Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto de Oliveira, Olavo Bilac, Osório Duque Estrada etc. Sobre José Veríssimo, conta que em determinada ocasião estava em situação difícil. Como diretor de instrução o nomeou como professor do Pedagogium e membro remunerado do Conselho Superior de Instrução. Em um determinado dia, o próprio José Veríssimo foi signatário de uma representação contra uma reforma de ensino elaborada por Medeiros e Albuquerque¹²¹. Então ele disparou:

Sem dúvida, eu não lhe podia pedir que aprovasse os meus atos, mas tinha o direito de esperar que ele se escusasse de encabeçar qualquer protesto contra o homem a quem devia a posição que ocupava.

(...)

Demais, antes de fazer passar a reforma, eu tivera a gentileza de lhe mostrar, solicitando a sua opinião. Ele não a deu, escusando-se com a falta de tempo, mas pediu-me que incluísse uma disposição transitória para facilitar a matrícula da filha na Escola Normal. Eu o satisfiz. (Ibidem, p. 221)

Sobre Alcindo Guanabara, é taxativo: —foi um extraordinário jornalista, talvez o maior de todos os que jamais tenhamos tido (Idem, p. 223). Assim, as Memórias vão se prolongando em torno de pessoas com quem Medeiros e Albuquerque teve, em alguns casos, forte aproximação ou, pelo contrário, uma grande ojeriza.

Aqui não se fará uma análise de toda a sua escrita de *Quando eu era vivo*. Pelo contrário, se fará um recorte dos momentos e das passagens que direta e indiretamente está relacionado com o tema do trabalho. Para esse estudo, optou-se por utilizar algumas passagens com ênfase no capítulo em que discorre sobre os *Prefeitos com que eu servi*. A escolha é facilitada pelo fato de buscar estabelecer a relação entre o executivo e legislativo como um momento fecundo da discussão das reformas do ensino. Isso é sobressaltado desde o primeiro regulamento do ensino do Distrito Federal, em 1893, até a reforma de 1901.

A partir disso, buscar-se-á, por meio das Memórias salientar os aspectos relevantes do executivo municipal no que toca a instrução pública. Em decorrência de sua atuação

¹²¹ Trata-se do Decreto n. 52 de 09 de abril de 1897.

como diretor de instrução e ao conjunto de polêmicas que se envolveu, o destaque é bastante reduzido. Salvo uma menção ou outra ao tratar de um episódio que envolvesse alguns dos personagens com quem —ele viveu, nesse caso, são abordados.

Isso causa estranheza pelo fato dele mesmo chamar a atenção do significado atribuído à instrução, quando conduzido pela primeira vez para a Diretoria Geral de Instrução Pública. Nesse caso afirma, como alguns trabalhos administrativos podem adquirir em decorrência de serem capazes de —influir nas gerações futuras.

Desse modo, destaca a atuação do prefeito Furquim Werneck (1895-1897). Em janeiro foi nomeado pelo prefeito Diretor Geral de Instrução. E, em seguida informa:

O que havia de mal no cargo de Diretor da Instrução eram as limitações de dinheiro e a incompreensão de certos prefeitos, alguns dos quais muito competentes em vários ramos do saber humano, mas não conseguindo divisar nos assuntos pedagógicos a sua verdadeira importância. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 183)

Na sua diretoria, as coisas eram menos simples pela —infinidade de nomeações a fazer e cada nomeação importava em uma verdadeira batalha de empenhos (Idem, 183184). Nesse caso diz que criou critérios fixos e objetivos para que todos os professores pudessem verificar as nomeações. Algo que ressalta de Furquim Werneck é a sua honestidade.

Com Ubaldino do Amaral (1897-1898) Medeiros e Albuquerque conseguiu junto ao Conselho Municipal autorização para a instalação do primeiro Instituto Profissional Feminino. Conhecendo um colégio particular, dirigido por D. Evangelina Monteiro de Barros, o prefeito lembrou que seria melhor comprá-lo¹²². Quando tudo se encaminhava para o desfecho, Ubaldino, hesitou, e pediu para suspender a compra. Segundo ele, os jornais estavam colocando em suspeita o negócio. Medeiros ao interpelá-lo, explicou que recebera uma carta anônima acusando-o de comprar um colégio, cujo, verdadeiro motivo era o de —pagar a pensão das filhas, que lá tinha estudado como internas, gratuitamente. Para resolver o impasse, Medeiros combinou com o Ubaldino que a iniciativa partiria do próprio Conselho Municipal. Feito isso o Instituto foi criado.

Van Erven (1899), ao assumir no lugar de Ubaldino guardaria o lugar para Cesário Alvin. Além disso, levava instrução de Alvim para persegui-lo. Ele já tinha demitido Medeiros, quando ocupara o Ministério do Interior, para não fazê-lo novamente, destinou

¹²² No Capítulo V se verificará que D. Evangelina se tornará diretora do Instituto Profissional Feminino e membro permanente do Conselho Superior de Instrução (1902 a 1906).

essa tarefa a Van Erven. É a partir dessa demissão que Medeiros se empenha em reaver o seu cargo. O que posteriormente acabou ocorrendo.

O seu retorno só ocorrera na administração de Xavier da Silveira (1901-1902). Mesmo assim, relata fatos sobre os prefeitos anteriores. Dando a entender da sua proximidade com o que acontecia no executivo municipal. Já reintegrado, afirma que foi Xavier da Silveira que iniciara —as grandes obras do Rio de Janeiro, ainda na presidência de Campos Sales.

O que pode ser destacado do seu relato sobre os prefeitos é o de que com os dois com quem diretamente atuou como Diretor Geral de Instrução Pública, nenhuma menção foi feita as reformas de ensino. Tanto com Furquim Werneck quanto Xavier da Silveira, o assunto passa ao largo.

Sobre Pereira Passos (1902-1906) diz que —foi uma figura muito curiosa. Na imaginação popular o maior prefeito do Distrito. Medeiros e Albuquerque assegura que foi um dos que mais obras realizaria. Mas, ressalta o empreendimento realizado por Xavier da Silveira. Ao falar de Passos assevera sua disposição de —travar luta comigo e provavelmente a demitir-me. Amigos me advertiram que era indispensável não o contrariar. Eu, porém, lhes disse a minha disposição de fazer justamente o oposto. E foi como procedil (ALBUQUERQUE, 1942, p. 189).

A sua escrita voltada para um testemunho aponta como o autor deve ser lembrado. Mesmo considerando a sua —banalidade e construído na —lembrança de episódios que julga como —verdadeiros, faz julgamentos e escolhas. E mais do que isso, omite outras. Como ele assegura: —este livro é de uma futilidade desoladora e por que então tingi-lo com a escrita? Uma resposta possível é dada pelo seu irmão Maurício de Medeiros ao falar de sua ambição: a de ser prefeito do Distrito Federal.

Tão grande era sua preocupação com a eventual posse desse cargo, que ele se preparava para ele meticulosamente. Não havia uma ideia que lhe ocorresse a respeito da Prefeitura que ele não anotasse em um canhenho, sob a designação —Ideias Sobre a Prefeitura.

Há algumas que ainda são curiosas, apesar de datarem de épocas as mais irregulares. Por exemplo:

- Estabelecer estatística sistemática e obrigatória publicada todos os meses.
- Mudar os nomes das ruas que o tenham repetidos.
- Proibição absoluta (e por decreto) de manifestações
- Um excelente funcionário, talvez mesmo excelente diretor de Instrução Pública, seria o Carneiro Leão, autor de um bom livro sobre coisas de instrução.

(Estas notas são muito anteriores à primeira nomeação do Sr. Carneiro

Leão para diretor de Instrução Municipal)

(...)

Seu sonho de ser prefeito não se realizou jamais. Mas ele se divertia, pensando no caso e registrando tudo quanto poderia fazer, se fosse prefeito... (MEDEIROS, 1964, p. 142-143)

É provável que o seu desejo, como afirma Maurício Medeiros, fosse o de ser lembrado como prefeito. —Demais, aqui fica um aviso honesto: este livro é todo de uma futilidade desoladora. Quem o percorrer, percorre perfeitamente prevenido de que não há nas suas páginas nada de elevado. Não poderá, portanto, considerar-se iludido! (ALBUQUERQUE, 1942, p. 13).

No seu outro silenciamento, a instrução pública passa ao largo de suas Memórias. A sua importância no conjunto das atividades empreendidas por Medeiros e Albuquerque é salientada mais uma vez por Frota Pessoa:

A multiplicidade de suas aptidões coloca Medeiros e Albuquerque em singular destaque na vida intelectual brasileira como um de seus mais altos expoentes – mas o que ele deixou de verdadeiramente grande foi sua obra educacional, que beneficiou tantas gerações¹²³.

A par disso, não deixou na produção intelectual algo que justificasse o seu empenho em conferir, na instrução pública, tamanha dedicação e ter se envolvido em tortuosos embates para ver garantida a sua reforma. Essa é uma lacuna que o aproxima de Ramiz Galvão. Ambos deixaram de preencher em meio ao volume de trabalho que se desenvolveram, os registros e concepções de sua atuação na instrução. Os vestígios são encontrados predominantemente na imprensa. O que também implica reconhecer a baixa institucionalização do campo pedagógico ao final do XIX e primeira década do século XX.

Os capítulos a seguir buscarão suprir essa lacuna ao se debruçarem sobre o protagonismo das reformas do ensino que direta ou indiretamente Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque estiveram envolvidos, entre os anos de 1890 a 1906. Para tal, será utilizada para esse percurso a noção de tradição inventada como elemento chave para a compreensão da ação desses sujeitos sobre a instrução pública. O fio e os rastros começam a ser cerzidos e a ganhar um contorno mais nítido. Os intelectuais estarão em ação.

¹²³ *Apud* Mendonça (1959, p. 74).

CAPÍTULO III

Tempos de reformas e reformadores: a tradição inventada

Publicado em 1893, no transcorrer do governo de Floriano Peixoto, o livro de Coelho Neto¹²⁴, *A Capital Federal*, narra as primeiras experiências urbanas de Anselmo Ribas no Rio de Janeiro. Vindo de um lugarejo de Minas, hospeda-se na casa de seu tio Serapião Ribas – —enriquecido de um dia para o outro em transações felizes¹²⁵ –, que se põe a mostrar-lhe a cidade¹²⁶. Apresentado ao Dr. Gomes de Almeida – —advogado, Moço de talento e rico¹²⁷ –, encontra nele um guia empenhado em apresentar-lhe a urbe.

Logo no primeiro plano da obra, o autor situa o leitor no campo político e social:

[...] andava meu pobre corpo aos solavancos primeiro no dorso nédio da ruana, mais tarde nos bancos do expresso, tendo por fronteiras dois homens terríveis, de ideias contrárias – um rotundo, conservador, católico, saudoso da monarquia, bramando contra a indiferença do povo, que deixara partir o velho soberano, sem um protesto, sem um tiro ao menos; o outro, de pêra, esgalgado e nervoso, livre pensador, formidável em teorias republicanas, [...], discorria sobre as revoluções, reclamando um batismo de sangue, como o de 90, em França, sem o que

¹²⁴ Henrique Maximiano Coelho Neto, nascido em Caxias (MA), em 21 de fevereiro de 1864, faleceu no Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 1934. Ao chegar ao Rio de Janeiro, com seis anos, cursou os preparatórios no Externato do Colégio Pedro II. Tentou a Medicina e posteriormente o Direito – em São Paulo e posteriormente no Recife –, sem concluir nenhum dos cursos. Entregue às ideias abolicionistas e republicanas, fez parte da geração boêmia junto a Olavo Bilac, Luis Murat, Guimarães Passos e Paula Ney. Retratou esse grupo no romance *A conquista* (1899). Ingressou no jornal *Gazeta da Tarde* e, mais tarde, com a proximidade de José do Patrocínio, fez parte do *Cidade do Rio*, em que exerceu o cargo de secretário. Além disso, da atividade de jornalista enveredou pelo romance, pela crítica e pelo teatro. O seu romance de estreia foi *A capital federal* (1893). Sobre a geração boêmia ver Broca (2004) e sua produção literária encontra-se no site da Academia Brasileira de Letras (ABL), onde ocupou a cadeira de n. 2. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=417&sid=94>. Acesso em: 02/12/2014.

¹²⁵ Serapião Ribas foi um dos beneficiários da expansão monetária – a política econômica denominada Encilhamento (Decreto n. 165 de 17 de janeiro de 1890) –, adotada pelo governo provisório, nos primeiros anos de 1890. Implantada por Rui Barbosa (Ministro da Fazenda), consistia no incentivo da emissão de papel moeda, ampliando o meio circulante, o que gerou a proliferação de crédito fácil e a especulação financeira. Uma de suas consequências foi a desvalorização da moeda e o agravamento da crise econômica. A este respeito consultar Carone (1969, p. 168-171) e Franco (1990, p.21-22).

¹²⁶ Ibidem, p. 25.

¹²⁷ Ibidem, p. 97.

a república nunca chegaria à consolidação perfeita. (COELHO NETO, 1915, p. 10)

Dando prosseguimento ao mesmo diálogo, o conservador, —abrandando o diapasão, atacou os —revolucionários de Novembro,

que haviam banido os altares, rechaçando os santos – a Virgem, a consoladora, a misericordiosíssima Conceição, Mãe de Deus e Amparo dos Aflitos. Podiam ter feito tudo, mas deixassem a crença de cada um. (Ibidem, p. 11)

Retrucando-lhe, o republicano foi incisivo:

- A crença é a república. A Conceição é a Pátria. Qual deus! Qual Igreja, meu caro... o tempo dessas coisas passou. Havendo Constituição e Justiça, para que diabo queremos nós santos? Deixemos de sentimentalismos piegas! (Idem)

Os dois personagens apresentados por Coelho Neto caracterizam, como salienta Alonso (2009), o debate público no começo da República. Anos mais tarde, em 1904, no penúltimo romance escrito por Machado de Assis, essa contenda ainda se faz transparecer e está presente em *Esau e Jacó*, a história dos gêmeos Pedro e Paulo, irreconciliáveis e arrebatados por Flora. Apaixonados pela mesma mulher, divergiam acirradamente na política. Pedro tornou-se monarquista e Paulo um apologista da República¹²⁸. Correspondendo a ambos, Flora acaba não concretizando sua escolha. Na noite seguinte aos acontecimentos de novembro de 1889, enquanto o sono não chegava, os irmãos assim vagavam em seus pensamentos:

— Como diabo é que eles fizeram isto, sem que ninguém desse pela coisa? Refletia Paulo. Podia ter sido mais turbulento. Conspiração houve, decerto, mas uma barricada não faria mal. Seja como for, venceu-se a campanha. O que é preciso é não deixar esfriar o ferro, batê-lo sempre, e renová-lo. Deodoro é uma bela figura. Dizem que a entrada do marechal no quartel, e a saída, puxando os batalhões, foram esplêndidas. Talvez fáceis demais; é que o regime estava podre e caiu por si...

Enquanto a cabeça de Paulo ia formulando essas ideias, a de Pedro ia pensando o contrário; chamava o movimento um crime.

— Um crime e um disparate, além de ingratidão; o imperador devia ter pegado os principais cabeças e mandá-los executar. Infelizmente, as

¹²⁸ Em 1902, faz-se presente o último suspiro de restauração monárquica. Com o intuito de derrubar o governo de Campos Sales, Francisco Glicério, a dissidência paulista e pessoas ligadas ao próprio Partido Republicano Paulista, invadiram as cidades de Franca, Jacarezinho e outras cidades do interior paulista (CARONE, 1969, p. 40).

tropas iam com eles. Mas nem tudo acabou. Isto é fogo de palha; daqui a pouco está apagado, e o que antes era torna a ser. Eu acharei duzentos rapazes bons e prontos, e desfaremos esta caranguejola. A aparência é que dá um ar de solidez, mas isto é nada. Não de ver que o imperador não sai daqui, e, ainda que não queira, há de governar; ou governará a filha, e, na falta dela, o neto. Também ele ficou menino e governou. Amanhã é tempo; por ora tudo são flores. Há ainda um punhado de homens...

A reticência final dos discursos de ambos quer dizer que as idéias se iam tornando esgarçadas, nevoentas e repetidas, até que se perderam e eles dormiram. Durante o sono, cessou a revolução e a contraevolução, não houve monarquia nem república, D. Pedro II nem Marechal Deodoro, nada que cheirasse a política. Um e outro sonharam com a bela enseada de Botafogo, um céu claro, uma tarde clara e uma só pessoa: Flora. (ASSIS, 1904, cap. LXVII)

Segundo Alonso (2009, p. 131), a luta política caracterizada por esses movimentos intelectuais é uma importante —chave de leitura‖ para a compreensão —da produção intelectual na primeira década republican‖ e do debate político acionado por esses sujeitos. Segundo a autora, como consequência gerou duas —identidades relacionais‖ devidamente entrelaçadas. A primeira, composta pelos —monarquistas de penal defensores do antigo regime, denunciava o —decadentism‖ sublinhado pelos republicanos e louvavam a sociedade aristocrática. A segunda, representada pelos republicanos —jacobinos‖ com ascendência social que, com pesadas críticas à herança deixada pelo antigo regime, buscava legitimar a nova ordem social e política. Cabe destacar que, além dos posicionamentos enunciados, as disputas políticas também se deram em torno da representação simbólica —do Império deposto e da República nascent‖ (Ibidem, p. 132).

Outro aspecto a ser considerado é que, no interior de cada um desses grupos, marcadamente heterogêneos, existiam diferenças relativas em suas concepções e formas de atuação tanto no campo político como no simbólico. Nas décadas que antecederam aos acontecimentos de 1888 e 1889, elas eram muito mais tênues e dispersas. Para Alonso (Idem), o debate político-intelectual, por exemplo, da década anterior – dos anos de 1870 e 1880 –, demarcava a presença de —tradicionalistas‖ e de —reformadores‖. Os primeiros, membros da elite imperial e na direção do regime monárquico. Os segundos, —homens

letrados e antenados com os acontecimentos científicos e destituídos de todo e qualquer poder – ao revigorarem suas críticas –, almejavam conquistar outros espaços públicos¹²⁹.

Na pauta dos dois grupos permeavam de forma latente as questões relativas ao —progresso e à —decadência. Esses dois elementos constavam da agenda política de então. Em relação ao —progresso, em uma escala —civilizatória de desenvolvimento econômico e participação política, o Brasil estava eminentemente —atrasado. No que concerne à —decadência, apenas a superação da herança colonial portuguesa – sobretudo a escravidão – possibilitaria o embarque e o ingresso do país no próximo ramal da estação denominada —civilização (Idem).

O último quartel do Oitocentos é, por assim dizer, pautado por discussões sobre a melhor forma de colocar em prática o conjunto dessas reformas: seja no interior da própria Monarquia ou instituindo-se a República¹³⁰. Como até então prevaleciam as discussões no campo econômico, as dissensões eram frequentes. Com a Abolição, a —sociedade de corte na iminência de perder o poder político e com sérios riscos de supressão do regime monárquico, as cisões foram afloradas. Enquanto a hierarquia e a distinção social ganham proeminência, os setores ligados à —nova sociedade – em especial, o setor cafeeiro do oeste paulista e os grupos a eles vinculados –, se mobilizaram pela mudança. Nesse interregno houve a resistência da aristocracia.

No início da República o debate político-intelectual ganha nova dinamicidade. Segundo Alonso (2009), tal debate apresentava duas clivagens. A primeira refere-se aos conflitos estabelecidos com relação ao formato dos mandatários da nova ordem. Nesse sentido, os reformistas se fragmentaram —em diversas facções republicanas e minguados monarquistas militantes. Some-se aí a leva de tradicionalistas aderentes, que encarou a dominação republicana como a nova ordem natural das coisas (Ibidem, p. 133). A segunda relaciona-se às lutas estabelecidas entre os —estratos sociais dominantes na monarquia e os estratos ascendentes com o novo regime (Idem).

¹²⁹ Essa é a tese defendida por Angela Alonso (2002) sobre os intelectuais da década 1870. A autora sinaliza que em decorrência de sua exclusão social e política, a geração de 70 descortinou uma complexa rede de sociabilidades com o intuito de efetivar a reforma política. Esse esforço, concretizado na mudança de regime político, acabou propiciando e aguçando as diferenças entre eles.

¹³⁰ Até então colaboravam de forma pacífica, monarquistas e republicanos, tais como: Joaquim Nabuco (da aristocracia burocrática), Alberto e Campos Sales (do setor cafeeiro), Silva Jardim (ascendente da educação), Júlio de Castilhos e Teixeira Mendes (de famílias estacionárias). A este respeito ver Alonso (2009, p. 133).

A principal contribuição assinalada por Alonso (2009) para o entendimento da querela político-intelectual da década de 1890 foi compreender que as afinidades e diferenças existentes entre —tradicionalistas‖ e —reformistas‖ foram dissolvidas, com a República, como já assinalado, em —duas identidades políticas relacionais: monarquistas-aristocratas e republicanos-ascendentes‖ (Idem). Os vetores —decadência‖ e —progresso‖ ainda permaneciam, mas agora com uma clara distinção: os republicanos ao associarem Império à decadência vislumbraram a construção de uma tradição republicana; os monarquistas também se colocaram na tarefa de resgatar a sua tradição invertendo a equação republicana, a Monarquia virou o auge da civilização e a República sua destruição.

A substituição de uma —sociedade de corte‖ por uma —sociedade citadinal‖ proporcionou mudanças na hierarquia social. O declínio e a ascensão social dos estratos sociais a eles vinculados (industriais, banqueiros e demais profissionais liberais) foram realizados por meio de uma tradição inventada¹³¹, que, por sua vez, visava à legitimação e representatividade do seu mando em contraposição à tradição imperial e nobiliárquica. É oportuno frisar que aqueles reformistas —letrados‖ e aliados do poder obtêm, nesse momento, espaço na burocracia estatal. Francisco Portela, então nomeado presidente e posteriormente eleito governador do Estado do Rio de Janeiro (1889-1891), contava no seu governo, por exemplo, com a colaboração de Olavo Bilac, Pardal Mallet, Raul Pompéia, Raimundo Correia, Luiz Murat e Coelho Neto. Ocupando as secretarias de Campos Sales (Ministério da Justiça) e Aristides Lobo (Ministério do Interior) encontramos respectivamente Lúcio de Mendonça e Medeiros e Albuquerque. Além desses, no próprio governo provisório as presenças de Rui Barbosa (Ministro da Fazenda) e Quintino Bocaiuva (Ministro dos Negócios Estrangeiros), são sintomáticas dessa ocupação no aparato estatal (BASBAUM, 1976, p. 40-41; ALONSO, 2009, p. 134).

Em meio às disputas políticas, operou-se nos primeiros anos da década de 1890, por parte desses —homens letrados‖, um movimento de duplo sentido. O primeiro deles foi o esvaziamento, pelos republicanos, da representação simbólica do Segundo Reinado e a consequente construção, em torno do regime político instaurado, de uma tradição

¹³¹ Segundo Hobsbawm & Ranger (1984), —Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual e simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado‖ (Ibidem, p. 9).

inventada, já assinalada, com seus símbolos¹³². O segundo, os monarquistas operaram no sentido inverso: exaltando suas tradições e demolindo os valores republicanos¹³³. A artilharia mobilizada de ambos os lados contava com a colaboração desses —homens, acrescidos pelo lado monarquista por Joaquim Nabuco, Carlos de Laet, Visconde de Ouro Preto, entre outros. Além disso, duas instituições foram alçadas nesse imbróglio: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Academia Brasileira de Letras (ABL)¹⁴⁵.

É nesse emaranhado político de disputas que devemos situar a questão da educação e das reformas da instrução pública suscitadas no transcorrer da década de 1890. Assim, Alonso (2009) destaca que

Visando à deslegitimação simbólica do Segundo Reinado, proveu-se a difusão de um nacionalismo republicano via processo educacional clássico e educação moral e cívica, voltados para formar os cidadãos republicanos. Isto aconselhavam Sílvio Romero (*Ensino cívico*) e José Veríssimo (*Educação Nacional*), em 1890. A literatura também participava, em arroubos de civismo (*Contos verdes e amarelos*, de 1890, de Luís de Andrade). (Ibidem, p. 136)

Nesse sentido, a deslegitimação foi operada tanto por republicanos quanto por monarquistas. Entre os republicanos, podemos situar os históricos (Aristides Lobo, Quintino Bocaiuva etc.), os radicais (Silva Jardim) e os adesistas de primeira hora. Entre os monarquistas que não emigraram e não aderiram à República, encontramos aqueles de —espada e os de —penal. Os —monarquistas de espada pegaram em armas com o intuito de defender o *ancien régime*, como é o caso de Silveira Martins e de militares como Saldanha da Gama. Os —monarquistas de penal, representantes da cultura aristocrática da sociedade de corte e preparados para assumir o poder, —foram incapazes de manter o caráter fechado de seu estamento (ALONSO, 2009, p. 139). Aí se encontram tanto os membros do Partido Conservador (Afonso Taunay, Rio Branco e Eduardo Prado) como aqueles vinculados ao movimento reformista (Rodolfo Dantas, André Rebouças, Joaquim Nabuco e Afonso Celso Junior).

¹³² O trabalho de Carvalho (1990) continua como uma referência em torno da construção dos símbolos republicanos. Em especial, nesse livro, Tiradentes: um herói para a República (capítulo 3).

¹³³ Com relação à resistência dos monarquistas poucos são os trabalhos que empreenderam análises historiográficas a esse respeito. Dentre eles se destacam os trabalhos de Janotti (1986) e Oliveira (1989).

¹⁴⁵ Sobre a constituição do IHGB, consultar o trabalho de Guimarães (2011), em especial, o cap. 2. No que diz respeito ao surgimento da ABL ver El Far (2000).

Com o fim do Império, os monarquistas, com —sua repugnância pelo belicismo, nisso devedores de sua formação de corte, viram que seu terreno de briga era a palavra (Idem). A defesa da tradição monárquica e a crítica ao que se esboçava da república se afinavam: de um lado, na forma da mudança e na sua arquitetura política; de outro, acerca dos seus valores e estilo de vida¹³⁴.

No governo de Floriano Peixoto, iniciado em fins de 1891, a tradição imperial sofreu profundo golpe. Centralização do poder, intervenção na economia, —purificação das instituições, empastelamento de jornais e prisão de opositores, o florianismo deixou profundas marcas no segundo governo republicano. Ao mesmo tempo em que propiciou um —entusiasmo cívico com o jacobinismo, acelerou descontentamentos: de republicanos e de monarquistas.

Esses anos de ferro, de fogo e de profunda radicalização mudaram a polarização do debate público. Agora haviam colocado frente a frente, de um lado, os florianistas (Lauro Sodré, Raul Pompéia, Teixeira Mendes e Medeiros e Albuquerque), em defesa da ordem; e, de outro, monarquistas e republicanos (Rui Barbosa e o grupo aglutinado em torno de José do Patrocínio), perplexos com os mandos e desmandos de Floriano. Prisões, exílios e estado de exceção foram a tônica do período, que perdurou de 1893 a 1897.

Dessa data em diante, o arrivismo foi se acautelando e se esmaecendo. Para Alonso (2009),

A guerra escrita perdeu o vigor com o apaziguamento da conjuntura política. A partir de 1897 se desarticularam conjuntamente jacobinismo e monarquismo. O primeiro, por seus excessos — incluindo o atentado malogrado contra Prudente de Moraes, o segundo, por inanição. Sem apoio armado, sem entusiasmo da Princesa herdeira, o monarquismo desfaleceu. A eleição de Campos Sales sinalizou novos tempos, de uma República civil, consolidada. O radicalismo perdeu espaço e sentido. (Ibidem, p. 146)

É a par do quadro apontado acima que na última década do Oitocentos e nos primeiros anos do século seguinte configurou-se no Distrito Federal um conjunto volumoso de reformas educacionais. Como traço inerente dessas reformas, são implementadas medidas — compostas de leis e decretos —, por parte do poder público

¹³⁴ Fazem parte dessa intervenção os artigos publicados, em 1889, por Eduardo Prado, na *Revista de Portugal* (Destinos políticos do Brasil, Os acontecimentos do Brasil, práticas e teorias da ditadura no Brasil) e *Fastos da ditadura militar* (1890); Cristiano Ottoni, na sua versão monarquista de *O advento da República no Brasil* (1890); Visconde de Ouro Preto, em *O advento da ditadura militar no Brasil* (1891); e Joaquim Nabuco, *Porque continuo a ser monarquista* (1890).

(federal e municipal), dispendo sobre a organização do ensino primário na Capital Federal. No período que vai de 1890 a 1906, foram elaboradas pelo menos cinco reformas educacionais ordenando o processo de escolarização e estabelecendo uma rede governativa da instrução pública, no Distrito Federal¹³⁵.

Como indica Gondra (2000 e 2001), as intervenções oficiais na área educacional desde a formação do Estado Nacional independente – em nível central, regional e local – consubstanciam-se para o campo da história da educação numa verdadeira —cultura da reformal. Por sua vez, isso aponta para a necessidade de se ter, para a devida compreensão das reformas educacionais, alguns cuidados. Destarte, deve-se levar em consideração: a) o lugar social da produção dos textos dessas reformas; b) a rede governativa acionada à sua implantação e disseminação; c) as ações dos sujeitos na sua divulgação e/ou contestação; e, por último, d) os usos costumeiros de apropriação nas instituições escolares, por parte dos professores, dos alunos e dos demais responsáveis do —fazer pedagógico¹³⁶. Mediante esses aspectos, buscar-se-á situar as reformas educacionais – em especial aquelas tendo como alvo o Distrito Federal –, no conjunto das práticas sociais dando relevo às suas várias mediações e interdições no âmbito da cultura política.

Os pesquisadores do campo da história da educação vêm ao longo dos últimos anos investindo, de forma cada vez mais frequente, em estudos sobre as reformas educacionais analisando-as enquanto objeto de estudo e como categoria de análise. Igualmente, esses trabalhos demonstram a sua vitalidade e suas implicações para o entendimento dos seus sentidos e significados¹³⁷. Mesmo assim, Vidal (2009) alerta que, no quadro atual do conjunto da produção, as pesquisas ainda continuam, em certa medida, —desligadas de sua dimensão de prática social¹³⁸ (Ibidem, p. 14).

Ao se analisar as reformas educativas na sua dinamicidade, são imprescindíveis o estabelecimento de mediações para a sua compreensão¹³⁸. Antes de tudo, é preciso ter clareza, como informa Faria Filho (1998, p. 92), de que a lei – enquanto ordenamento jurídico e linguagem –, é tanto uma —prática ordenadora das relações sociais¹³⁸, como

¹³⁵ São respectivamente: Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890; Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893; Decreto n. 52, de 09 de abril de 1897; Decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898; Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901.

¹³⁶ Ver a este respeito, Faria Filho (1998), Gondra (2000 e 2001) e Vidal (2009).

¹³⁷ Nessa linha de análise, são sugestivos os trabalhos de Faria Filho (1998), Gondra (2001), Frago (2001), Paulilo (2003, 2009) e Vidal (2006, 2008, 2009).

¹³⁸ Os estudos sobre as reformas, como salienta Gondra (2001), via de regra, têm tomado a legislação como fonte de pesquisa. Nesse trabalho, adotou-se o mesmo diapasão.

também possibilidade do —surgimento de novas práticas sociais‖ (Ibidem, p. 105-106). Ademais, pode revelar como as práticas sociais são refratárias à sua efetivação, sobretudo, no âmbito escolar. Para tal, as condições de emergência do texto da reforma (a lei), a elaboração do texto, a publicização, a disseminação, a difusão – aos usos costumeiros das práticas pedagógicas da sala de aula –, todo esse percurso precisa ser mediado pelas ações dos sujeitos envolvidos considerando-se, respectivamente, os aspectos sociais, os econômicos, os políticos e os culturais.

A efetividade das reformas deve ser medida pela forma como os diversos sujeitos se apropriam, significam e ressignificam os seus intentos. Vidal (2009) assinala que a reforma educativa, geralmente associada à mudança, vem atrelada ao moderno e ao progresso. Da mesma forma que as dificuldades em sua implantação, os desvios, a oposição dos sujeitos e suas resistências estão vinculadas ao atraso e à tradição (Ibidem, p.15). Mas o que está em jogo no período estudado são as disputas em torno das representações da organização do ensino. É essa dinâmica social que permite identificar a configuração e os repertórios acionados pelos sujeitos em torno da efetividade das reformas.

Uma das principais características apresentadas pelo conjunto das reformas, entendida como mudança, é seu traço de ruptura com o presente e, ao mesmo tempo, visando estabelecer uma filiação com o passado. Ao afirmar e forjar sua relação com uma determinada tradição busca legitimar a ação dos sujeitos em meio às contradições sociais.

Portanto, a produção social de uma reforma educacional seja no legislativo ou no executivo é também expressão das lutas e dos interesses de grupos sociais costurados historicamente. Para tal, requer que se estabeleça, para a confluência de suas demandas, a diferenciação dos tempos e espaços sociais e das particularidades de cada uma dessas instâncias. Enquanto zonas de consenso e de conflitos, as reformas visam atender aos interesses coletivos; nesse momento, estão submetidas às negociações atinentes da configuração e dos arranjos estabelecidos pelos sujeitos históricos.

As linhas a seguir buscam seguir esse roteiro. Salvo as dificuldades relativas à localização das fontes, optou-se, em alguns casos pontuais, por alterar o itinerário. Em linhas gerais, este capítulo buscou identificar as ações, a dinamicidade e os movimentos realizados de republicanos e monarquistas enquanto reformadores. Como alvo, a instrução pública, no Distrito Federal.

III.1 –O encontro dos Benjamins: entre a tradição e a reforma

Em 24 de fevereiro de 1890, tomava posse no Ministério do Interior, para exercer o cargo de Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária, em substituição ao Dr. Emygdio Adolpho Victorio da Costa, o médico Dr. Benjamin Franklin de Ramiz Galvão¹³⁹. Essa nomeação, configurada no ano anterior, teve como responsável por sua indicação Benjamin Constant, então Ministro da Guerra¹⁴⁰.

O próprio Ramiz Galvão, por ocasião da homenagem ao centenário natalício de Benjamin Constant, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1936, confirmava essa indicação e relatava o motivo de sua —gratidão à sua memórial (GALVÃO, 1936, p. 414). Antes de assumir essa função, nas décadas de 70 e 80 exercera as atividades de: professor da Faculdade de Medicina (1870-1882); membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1872); diretor da Biblioteca Nacional (1870-1882), notabilizando-se frente às mudanças promovidas nessa instituição; e, por último, recebera convite de D. Pedro II, para ser o aio dos príncipes (1882-1889). Em 17 de novembro de 1889, quando a família real seguiu para o exílio a bordo da corveta Parnaíba, chegava ao fim a sua atividade de preceptor dos netos do imperador exercida nos últimos sete anos. A partir dessa data, como afirma: —A minha situação, repito, era a mais precária. Nenhum recurso me ficara para viver! (Idem).

Benjamin Constant soube por intermédio do tenente coronel Manoel Peixoto Corsino de Amarante¹⁵³ – amigo em comum –, das condições de Ramiz Galvão. Sem demora, conseguiu junto a Deodoro da Fonseca a indicação de Galvão para Inspetor da Instrução Primária e Secundária. Como ele próprio asseveraria: —cargo que me pôs a salvo da situação penosa! (Ibidem, p. 414).

Ao fim da primeira semana na função de Inspetor Geral, estava o recémempossado presidindo e expondo, na seção do Conselho de Instrução Pública, o seu programa de ação. No dia 01 de março, um sábado, o Sr. Ramiz Galvão, após saudar os —ilustres companheiros de trabalho! e —apóstolos devotados da educação popular!, detalharia as

¹³⁹ Em meados desse mesmo mês Cesário Alvim acabara de assumir o cargo de Ministro do Interior em substituição a Aristides Lobo que ocupara essa função de 15 de novembro de 1889 a 10 de fevereiro de 1890. Cesário Alvim permaneceria como ministro até 20 de janeiro de 1891.

¹⁴⁰ Na reunião do Conselho de Ministros, sessão de 02 de janeiro de 1890, o Ministro da Guerra Benjamin Constant lembrava aos demais membros, da indicação do Barão de Ramiz Galvão, para assumir a inspetoria geral (ABRANCHES, 1998, p. 41). Na semana seguinte, essa mesma notícia foi veiculada pela

linhas gerais das suas inquietações com relação à instrução pública e deixaria os indícios de sua atuação frente aos desafios de seu cargo¹⁵⁴.

Côncio do seu lugar social e da sua difícil tarefa na condução da instrução pública, informa aos conselheiros que contava com —vossas luzes e com o vosso zelo patrióticoll. Em seguida, revela suas preocupações – acumuladas ao longo das últimas

imprensa: —Vai ser nomeado inspetor geral da instrução pública da capital federal o Sr. Barão de Ramiz Galvão. A este respeito ver *Diário do Comércio* (09 de janeiro de 1890, p. 1).

¹⁵³ Manoel Peixoto Corsino de Amarante (Cuiabá, 04/02/1842 - Rio de Janeiro, 26/07/1908). Engenheiro militar. Estudou no Colégio Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. Manteve estreita relação com a família imperial, por isso afastou-se do Exército em solidariedade ao regime que o projetou e tão bem soube servir. Deixou o cargo de tenente-coronel do Estado Maior de Primeira Classe do Exército e se dedicou ao magistério militar. Em 1890, era lente da escola superior de guerra (*Gazeta de Notícias*, 1890, ed. 00101, sexta, 11/04/1890). Ver também o verbete Manoel Peixoto Corsino de Amarante. Disponível

em: <http://www.mtseusmunicipios.com.br/NG/conteudo.php?sid=333&cid=10581> Acesso em: 14/10/2014.

¹⁵⁴ O discurso de Ramiz Galvão foi reproduzido integralmente na edição da *Gazeta de Notícias*, de 02 de março de 1890, p. 1. A seguir, foram utilizadas várias passagens de seu pronunciamento, publicado nessa edição.

duas décadas, em decorrência das suas atividades de professor (do ensino elementar, secundário e superior) –, com relação ao ensino (Idem).

Nesse encontro, de forma cautelosa, se colocava na posição daquele que poderia contribuir, com sua experiência no magistério, para enfrentar e superar os inadiáveis problemas da instrução. Após essas palavras iniciais, trata imediatamente de expor os princípios que nortearão as —funções deste melindroso encargol (Idem).

Afirma que sua luta é —pela difusão e pelo aperfeiçoamento da educação popular, que é sem dúvida a pedra angular da nossa atual organização política. Segue adiante apontando o que denomina ser a —negação absoluta da ordem e do progresso: um país mergulhado na —ignorância e uma Capital Federal —repleta de analfabetos ou de cidadãos imperfeitamente instruídos (Idem).

Para Ramiz Galvão, pensar a educação nacional é começar —pelos sólidos alicerces da escola primária, —de ensino integral e obrigatório, baseada em modelos modernos para formar cidadãos —aptos para a luta da vida, para as soberanas funções do eleitorado, para a prática das virtudes morais e cívicas, que são as colunas do Estado (Idem). Nesse caso, se faziam necessárias,

a multiplicação das escolas, a instituição efetiva das escolas primárias superiores a coroarem o edifício começado nos bancos das escolas infantis, a construção de edifícios apropriados a este destino e convenientemente providos de um material em relação com os progressos do nosso século, a generalização dos novos métodos pedagógicos, os cuidados pela educação física, que é a condição do aperfeiçoamento da raça, a inspeção severa, efetiva e remunerada das escolas, por agentes que apliquem sua atividade a este importantíssimo labor, a elevação do nível do professorado primário, que cumpre a todo o transe erguer do desânimo e da desconsideração que o entibia e o enfraquece; o desenvolvimento das escolas normais — precioso viveiro d'esta falange sagrada que tem nas suas mãos a obra do porvir — eis os assuntos a que pretendo dedicar o melhor de minhas forças, convicto de que faço obra boa, imortal e digna de nosso sempre caro Brasil.¹⁴¹

De forma pontual, Ramiz Galvão destaca os rumos do timão que vai seguir: expandir e construir escolas em edifícios adequados a esse fim; incentivar o uso do material didático de acordo com os novos métodos pedagógicos; remunerar a atividade dos inspetores escolares, para sua efetividade; elevar o nível dos professores; desenvolver

¹⁴¹ , 02 de março de 1890, p. 1.
Gazeta de Notícias

as Escolas Normais. Além de sua preocupação com a educação física, como suporte da melhoria da —raça. Em síntese, enumera os alvos sobre os quais vai recair sua atuação no ensino primário, no início da década de 1890.

Sem obstante esquecer-se do ensino secundário, também carecendo de aprimoramento, Galvão tem consciência da ordem de obstáculos para realização de seu —vasto plano. Marcado por —passado cheio de hesitações, de fatais temores e de uma centralização administrativa asfixiante, acreditava que o governo da República facilitaria com todos os meios indispensáveis. Para isto, defende nessa nova rota —que o tesouro público e as fortunas particulares acudam generosamente à constituição de um *fundo escolar* [grifo do autor] (Idem).

Nesse encontro, destaca que a instrução e a sua organização é uma —questão de vida ou de morte para a República Brasileira. Para tal, carece formar cidadãos numa boa escola primária e —esta só se organiza com recursos largos e generosos. Assim, um dos pontos destacados no seu trabalho é instituir, na Capital Federal, o fundo escolar. Com o intuito —de conseguir esta grande vitória, condição *sine qua non* de todos os melhoramentos reclamados pelo país inteiro [...], não medirá esforços para esse intento (Idem). Nesse primeiro pronunciamento oficial, o Dr. Ramiz Galvão aponta as linhas gerais de sua ação enquanto Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária.

Ao finalizar, ressalta a importância de que para se alcançar esse objetivo, se faz imperioso:

o concurso dos poderes constituídos e o apoio do ilustre cidadão ministro do interior, a coadjuvação patriótica de uma população inteligente, e vosso precioso auxílio para guiar-me os passos, esclarecer-me as dúvidas, confortar-me nos momentos de desânimo a robustecer com a vossa autoridade as exigências que eu acredito inadiáveis e indiscutíveis para o bem da pátria¹⁴².

Sem isentar-se de sua reponsabilidade, conclama o apoio ministerial. Segundo Galvão é onde se deve debruçar a —coadjuvação patriótica e, ao mesmo tempo, permitir a consolidação da República. Para formar cidadãos, se faz necessário uma boa escola primária com recursos generosos, sejam eles públicos ou privados, ou constituídos por ambos.

¹⁴², 02 de março de 1890, p. 1.
Gazeta de Notícias

Já se movimentando com desembaraço e desenvoltura no que anunciara na seção do Conselho, no mês seguinte, a *Gazeta de Notícias* – na sua edição de quarta feira, de 09 de abril de 1890 –, daria destaque, em sua primeira página, para outra declaração de Dr. Ramiz Galvão. Agora, diante de outro público e no decurso da inauguração – na escola pública da paróquia de Sant'Anna, situada na Rua Barão de São Félix, nº 14 –, do primeiro de um conjunto de outros cursos noturnos¹⁴³, que pela ação benemérita dos membros do Centro Federal Fluminense, intencionava fundar¹⁴⁴.

O Centro Federal Fluminense, fundado, em dezembro de 1889, no 2º distrito da paróquia de Sant'Anna, contou com oitenta e cinco cidadãos, entre civis e militares, como seus membros iniciais¹⁴⁵. O seu objetivo era o de contribuir —na gloriosa obra da construção da nova pátria, aceitando e explicando ao povo as doutrinas do novo regime por meio de conferências, palestras e publicações pela imprensa¹⁶⁰. No seu programa se destaca —difundir pelas classes desprotegidas a instrução civil e moral precisa para a completa educação do cidadão republicano¹⁴⁶. Na reunião do Centro Federal ocorrida em fevereiro de 1890 foi —deliberada à criação de uma escola noturna que funcionará no edifício da 3ª escola pública de Sant'Anna, sob a direção do professor capitão Francisco José Gomes Silva¹⁴⁷.

¹⁴³ Com relação à constituição de cursos noturnos mantidos e subsidiados pelos poderes públicos (na escola de São Sebastião, desde 1872) e pela iniciativa privada (sustentadas por Sociedades e Associações Propagadoras da Instrução no Rio de Janeiro) destinados aos trabalhadores, consultar os trabalhos de Martinez (1997), Costa (2007) e Limeira (2010).

¹⁴⁴ Neste curso faziam parte os professores: Julio Nogueira Borges e Benedicto Raymundo da Silva Filho (responsáveis pela instrução primária); Augusto de Siqueira Amazonas (francês e português, para as classes superiores); José Pereira de Barros Sobrinho (desenho); e sob a direção do capitão Francisco José Gomes da Silva (matemática elementar, história e geografia), professor efetivo da escola. As informações a seguir foram publicadas pela *Gazeta de Notícias* (quarta feira, de 09 de abril de 1890, p. 1), *O Paiz* (09 de abril de 1890, p. 2) e *Diário de Notícias*, 13 de dezembro de 1889, p. 3.

¹⁴⁵ Em fevereiro faziam parte da diretoria: presidente, Dr. José Paulo de Araújo Freitas; 1º vice-presidente, capitão Joaquim Alves da Costa Mattos; 3º vice-presidente, capitão Sergio Tertuliano Castello Branco; 1º secretário, capitão Francisco José Gomes da Silva; 2º secretário, Manuel José de Castilho; tesoureiro, capitão Antonio Raymundo Miranda de Carvalho. Como membros: Major José Dias da Costa; professor Augusto de Siqueira Amazonas; Major João José de Souza e Almeida; capitão Paulo José Pfaltzgraf; capitão Bento Thomaz Gonçalves; tenente Francisco Xavier Vieira da Costa; capitão Manuel Thomé Cordeiro; Felix Francisdo Negri; capitão Luiz Pamplona Côte Real; capitão José Pereira de Barros Sobrinho. A comissão diretora dos cursos noturnos compunha-se dos professores: capitão Gomes da Silva, Augusto Amazonas e capitão Paulo José Pfaltzgraf. Consultar o *Diário de Notícias* (13 de dezembro de 1889, p. 3; 16 de fevereiro de 1890, p. 2) e *O Paiz* (17 de fevereiro de 1890, p. 2). ¹⁶⁰ *Diário de Notícias* (13 de dezembro de 1889, p. 3).

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ *Diário de Notícias*, 16 de fevereiro de 1890, p. 2.

Gazeta de Notícias

O Centro Federal possuía uma comissão executiva para tratar da organização política da Capital Federal¹⁴⁸. O objetivo era atuar, por meio de diretórios políticos, em todos os distritos. Em abril de 1890 ingressariam, como sócios efetivos, Silva Jardim, Teixeira de Souza e o tenente Euclides da Cunha¹⁴⁹. Devidamente articulados, antes das

¹⁴⁸ A comissão executiva era composta dos cidadãos: coronel Frederico Solon Sampaio Ribeiro; coronel Alfredo Ernesto Jacques Ourique, Henrique Alves de Carvalho, major Joaquim A. da Costa, capitão Antonio Raymundo Miranda de Carvalho, drs. Vicente de Souza e Benedicto Raymundo da Silva. Ver *Diário de Notícias* (25 de março de 1890, p. 1).

¹⁴⁹ , 28 de abril de 1890, p. 1.

Gazeta de Notícias

eleições de setembro, fizeram circular a —chapal que apoiariam —para ser sufragada nas próximas eleições¹⁵⁰.

Como já aventado, na solenidade também destacada pelo *O Paiz*, ocorrida em 07 de abril, encontravam-se Benjamin Constant (Ministro da Guerra) presidindo o ato, Quintino Bocayuva (Ministro das Relações Exteriores), além do próprio Dr. Ramiz Galvão, Dr. José Paulo Nabuco de Araújo Freitas, coronel Frederico Solon Sampaio Ribeiro e outros diretores do Centro Fluminense, professores, oficiais do exército, senhoras e —pessoas gradas¹⁵¹.

Aberta a solenidade, foi, pelo presidente, dada a palavra ao orador oficial, Sr. Capitão Saturnino Cardoso, onde enalteceu os intuítos patrióticos do Centro Federal Fluminense. Seguiram-se as palavras: do Inspetor Geral e do professor Augusto de Siqueira Amazonas; do Ministro das Relações Exteriores, salientando a —necessidade de se preparar os cidadãos inteligentes e sãos obreiros da regeneração social brasileira; e do coronel Alfredo Ernesto Jacques Ourique, membro do Centro Fluminense, que agradeceu a presença dos representantes do governo. Por último, coube a Benjamin Constant destacar o —sistema de educação que mais pode concorrer para a nobilitação do homem, da pátria e da Humanidade¹⁵².

Em sua alocução, reproduzida pela *Gazeta de Notícias*, Ramiz Galvão anuncia o que compreende e espera da escola¹⁵³:

A escola é o fundamento da República. No regime de liberdade e à sombra das instituições democráticas que o povo brasileiro com a sua soberana autoridade abraçou a 15 de novembro, é e será sempre um elemento de desordem e de perturbação da causa pública todo o cidadão que não conhecer os seus direitos e deveres, que, mergulhado nas trevas da ignorância, não souber distinguir o caminho da honra e do

¹⁵⁰ Senadores: Almirante Eduardo Wandenkolk, Dr. João Severiano da Fonseca e barão de Jaceguay. Deputados: coronel Jacques Ouriques, Dr. Pedro Borges Leitão, tenente coronel Moreira Cesar, tenente Jenuino de Albuquerque, Drs. Vicente de Souza e Accacio de Aguiar, Lopes Trovão, F. Werneck, Sampaio Ferraz e Silva Rabello. A este respeito ver *Diário do Comércio*, 01 de agosto de 1890, p. 3.

¹⁵¹ O jornal *O Paiz* (09 de abril de 1890, p. 2) também noticiou a inauguração do curso noturno – em sua segunda página –, e diferente do seu concorrente, não deu ênfase ao discurso de Ramiz Galvão. Aliás, constata-se uma divergência, entre eles, com relação à —ordem dos discursos. Enquanto na *Gazeta de Notícias* a última oratória coube ao coronel Alfredo Ernesto Jacques Ourique, para *O Paiz*, essa oportunidade foi dada ao presidente da seção, Benjamin Constant.

¹⁵² Optou-se por seguir a sequência de apresentação do *O Paiz* (09 de abril de 1890, p. 2) por ser um costume, em atividades solenes, pessoa que preside – iniciando os trabalhos –, dar por encerradas as atividades.

¹⁵³ Com relação à reprodução do(s) pronunciamento(s) do inspetor da instrução pública da capital federal, cabe informar que Ramiz Galvão era colaborador da *Gazeta de Notícias* e anos mais tarde de seus pronunciamentos públicos e o posicionamento desse periódico com relação às reformas da instrução. A este respeito ver (MAURICÉA FILHO, 1972, p. 220; *A Notícia*, ed. 00207, 1 e 2 de setembro, de 1899).

trabalho honesto, que não tiver meios de levantar o colo do jugo da rotina, da quase escravidão da miséria.

E a escola que cumpre dar ao cidadão não é a casa estreita do ensino materializado; não é o ensinamento puro e simples de uns tantos princípios de instrução, acanhados, estéreis, que não passam de armas muitas vezes perigosas. A escola, como eu a compreendo e imagino indispensável ao tenro espírito da meninice e à razão mais apurada do adulto, é a vasta oficina, onde, de envolta com os elementos literários e científicos que dão cultura intelectual, se prepara, se constitui e cristaliza o caráter e a entidade cívica, que tem a mais alta função na vida da sociedade.

Se isto é em todos os tempos e em toda parte uma verdade incontestável, maior ainda ela se me afigura no Brasil, onde a grande obra da educação nacional foi sempre assunto predileto dos nossos retóricos parlamentares e uma espécie de chamariz à popularidade, porém, jamais objeto de efetivo cuidado dos poderes públicos, salvas honrosas e raríssimas exceções¹⁵⁴.

Na inauguração do curso noturno, Ramiz Galvão demonstra familiaridade e desenvoltura com o discurso republicano sobre a escola —fundamento da República—, para a formação cívica do cidadão. A chave para se compreender os sentidos do seu pronunciamento é imprescindível levar em conta o lugar social de sua produção e o público destinatário. Trata-se de uma associação constituída predominantemente de militares republicanos que visavam ocupar politicamente os distritos da Capital Federal disseminando seus valores. É provável que esse dia tenha se constituído numa prova de fogo, para Ramiz Galvão. Por exemplo, estava longe de ser um republicano histórico e combatido, em suas —fileiras—, pela queda do regime monárquico. Pelo contrário, até bem pouco tempo era o preceptor dos netos do imperador e naquele momento frente a frente com membros do Centro Federal Fluminense, deve ter causado uma profunda desconfiança. Constrangimento esse, ao que parece superado com a sua ênfase à —liberdade— e à valorização das —instituições democráticas—. Destaca o papel da escola como uma —vasta oficina— mesclada com os aspectos —literários e científicos— para fortalecer o seu caráter cívico. Por assim dizer, incorpora claves do positivismo na —ordem do seu discurso—.

Cabe destacar que o caminho percorrido até aqui vem assinalando algumas particularidades que antecederam, por exemplo, a criação da Secretaria de Instrução Pública Correios e Telégrafos e o conjunto de reformas da instrução desencadeadas por Benjamin Constant, ao longo do segundo semestre de 1890. Os primeiros meses de

¹⁵⁴ *Gazeta de Notícias* (09 de abril de 1890, p. 1).

1890 se situam num cenário de arranjos e de reconfiguração política onde, ao mesmo tempo, se faz presente o protagonismo de vários sujeitos – sejam republicanos e monarquistas –, atuantes, em torno de projetos voltados para a instrução pública.

Em dezembro de 1889, várias comissões foram criadas, como também, nomeados os seus respectivos responsáveis para discutirem e apresentarem um plano de reforma da instrução pública abrangendo o ensino superior, secundário e primário¹⁷⁰. Para tal, foram organizadas as seguintes comissões: a) da reforma da Escola Politécnica (Conselheiro Alvaro de Oliveira, Drs. Carlos Sampaio, Manoel Pereira Reis, Getulio das Neves e Licínio Cardoso); b) da reforma da Faculdade de Medicina (Drs. Teixeira Brandão, Martins Teixeira, Barata Ribeiro, Erico Coelho e Domingues Freire); c) da reforma da Academia de Belas Artes (Leopoldo Miguez, Rodolpho Amoedo, José Rodrigues Barbosa, R. Bernardelli e Isidoro Bevilaqua); d) da reforma do Instituto Nacional de Instrução Secundária (Silvio Romero, Francisco Xavier de Oliveira Menezes e João Maria da Gama Berquó); e) da reforma da instrução primária e secundária (João Kopke, Julio Ribeiro e Vicente de Souza)¹⁷¹.

Apesar de não ter localizado o conjunto dos registros dos relatórios dessas comissões, esses interlocutores potencializaram o debate com relação aos rumos da instrução pública na última década do Oitocentos. Quanto à comissão da instrução primária, composta por João Kopke¹⁷², por Julio Ribeiro¹⁷³ e por Vicente de Souza¹⁷⁴,

¹⁷⁰ A constituição dessas comissões esteve a cargo de Aristides Lobo (então Ministro do Interior de 15 de novembro de 1889 até 10 de fevereiro de 1891). Sabe-se, por exemplo, que o resultado da comissão da instrução primária e secundária foi entregue na própria secretaria do interior.

¹⁷¹ A este respeito ver: *O Paiz* (ed. 01880, sábado, 30 de novembro de 1889, p. 1); *Cidade do Rio* (ed. 00274, sábado, 30/11/1889, p. 2); e *O Apóstolo* (ed. 00137, domingo, 01 de dezembro de 1889, p. 3).¹⁷² João Köpke (1852-1926) nasceu em Petrópolis e veio a falecer na cidade do Rio de Janeiro. Iniciou seus estudos superiores na Faculdade de Direito do Recife (1871) dando continuidade na Faculdade de Direito, em São Paulo. Nesse momento inicia sua amizade com Francisco Rangel Pestana e Silva Jardim se tornando republicano ativo e positivista. Com o último fundaria a Escola Primária Neutralidade (1884). Definitivamente na cidade do Rio de Janeiro, fundaria o Instituto Henrique Köpke – em homenagem ao seu pai –, em Botafogo, permanecendo como diretor até 1897. Sua produção intelectual é marcada por cartilhas e livros de leitura, peças de teatro, artigos em jornais e revistas etc. Além de traduzir textos pedagógicos e história infantis. Participou de inúmeras conferências disseminando o ensino de leitura pelo método analítico. Outras informações consultar o verbete sobre João Kopke em Fávero e Britto (2002).

¹⁷³ Júlio César Ribeiro Vaughan (1845-1890), jornalista, filólogo e romancista, nasceu em Sabará, MG, e faleceu em Santos, SP. É o patrono da Cadeira n. 24 da Associação Brasileira de Letras (ABL). Era filho do casal George Washington Vaughan e Maria Francisca Ribeiro Vaughan, (professora pública). Fez concurso para o curso anexo da Faculdade de Direito de São Paulo, na cadeira de Latim, ainda na Monarquia. Na República, de cuja propaganda participara, foi professor de Retórica no Instituto de Instrução Secundária, em substituição ao Barão de Loreto.

A sua atividade intelectual mais constante foi o jornalismo. Ao mesmo tempo combativo, panfletário e polemista. Ao longo desse percurso foi proprietário e diretor de diversos jornais, em especial, em São Paulo: o Sorocabano (1870-72); A Procelária (1887) e O Rebate (1888). Além disso, se tornou colaborador do Estado de S. Paulo, do Diário Mercantil, da Gazeta de Campinas e do Almanaque de São Paulo. sabe-se que foi entregue o documento da reforma da instrução pública da Capital Federal na secretaria do interior, em janeiro de 1890¹⁷⁵.

No que diz respeito à Reforma do ensino primário do Distrito Federal elaborada por essa Comissão, é revelador como os projetos em disputas sinalizavam com perspectivas dissonantes. Esse projeto, concluído em dezembro de 1889, ainda no calor dos acontecimentos, aponta para a construção de uma —sociedade democrática onde a —obrigação da frequência escolar não deve se impor (KÖPKE *et al.*, 1889, p. 20).

Nesse liberalismo republicano, Köpke *et al.* (1889) abaliza para a necessidade de que "nos coloquemos num ponto de vista desprezado de todas as subtilezas metafísicas, que a falsa orientação mental dos legisladores tem tomado para norma de suas criações (Ibidem, p 19). Sem subterfúgios acentua as marcas de seu pertencimento intelectual ao descrever que —instrução popular, antes de tudo, deve ser: positiva conforme ao espírito da nossa época. Ao mesmo tempo, deve se adaptar —às necessidades da civilização moderna, oferecendo variedades de extensão em um sistema constantemente semelhante e idêntico. Assim, carece —abranger todos os conhecimentos humanos nos seus princípios cardiais, de maneira a que se torne praticamente eficaz. Consoante a isso, a instrução deve auxiliar —no desempenho geral de suas funções sociais. As únicas restrições são destinadas —às especializações técnicas, dependentes de capacidade oficialmente reconhecida e privilegiada. (Idem)

Segundo Köpke *et al.* (1889) a obrigatoriedade é "uma coação à liberdade" e "não está provado, nem poderá nunca provar-se que a escola da virtude ou do crime suba ou baixe na proporção da instrução popular" (p.22) Defensor da liberdade ensino, em sua alegação procura desvencilhar-se de qualquer relação que se possa estabelecer entre instrução e criminalidade.

(...) afirmar que a instrução deprime a criminalidade, procurar entre esses dois termos uma relação necessária e matemática, é desconhecer que a ação das leis e a organização da polícia, no correr dos tempos, que desenvolvem a instrução, também se desenvolvem e aperfeiçoam

Como romancista, filia-se ao Naturalismo. Seu romance A carne (1888) constituiu grande êxito, ao menos pela polêmica então suscitada, e com ele Júlio Ribeiro ficou incorporado ao grupo dos principais romancistas do seu tempo.

Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=884&sid=246>. Acesso em: 07 de abril de 2015.

¹⁷⁴ Vicente de Souza era propagador e difusor das ideias republicanas, um dos membros e orador do Centro Federal Fluminense. *Diário de Notícias* (ed. 01707, domingo, 16 de fevereiro de 1890, p. 2).

¹⁷⁵ Essa informação é confirmada por Renault (1987, p. 17). Como também publicada no *Diário de Notícias* (ed. 01672, domingo, 12 de janeiro de 1890, p. 1). O projeto de reforma encontra-se no setor de manuscritos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (Códice 10.4.24 – Reformas do Ensino 18541906).

e não de forçosamente influir nos resultados, que se consideram";
(*Ibidem*, p.24)

No que concerne à participação do Estado, se cabe a ele o direito de instruir porque está no seu direito punir, Köpke *et al.* (1889) afirma que o Estado —não tem o direito de [privar] ninguém da instrução, e onde quer que exista um cidadão, que não instruiu, há de levantar uma escola, ou há de suspender a ação do código penal, fechando a cadeia e banindo do país" (p.23). Para isso, "Se o cidadão tem direito a instruir-se, a sociedade tem o dever de lhe propiciar instrução" (*Ibidem*, p.22-23). Nesse propósito, Köpke está convicto. Desde cedo proporciona, por meio de seu colégio particular as condições positivas às —necessidades da civilizaçãoll.

A Comissão da instrução primária apresenta uma ampla reforma de organização do ensino com seus respectivos programas. Como novidade, apresenta o estabelecimento das escolas de 3 graus percorrendo as faixas etárias dos 7 aos 18 anos. Em cada inspetoria teria uma escola de 3º grau. De uma forma geral, proporciona: a) ensino seria misto; b) os requisitos para o ingresso e classificação do magistério; c) preparação do magistério na Escola Normal; d) regras para a construção de edifícios escolares e seu imobiliário; e) regula a sua fiscalização e administração; f) estabelece a liberdade de ensino e as obrigações a que a sujeita; g) a laicidade e gratuidade; h) cria o fundo escolar e a normatização de suas aplicações.

Esse projeto de João Köpke, Julio Ribeiro e Vicente de Souza é um dos primeiros projetos republicanos de instrução pública elaborados nos meses que se seguiram aos acontecimentos de 15 de novembro. Apesar de inexistir menção a isso, é possível afirmar que Ramiz Galvão teve acesso ao seu teor. Inclusive na reunião do Conselho da Instrução também sinaliza para a necessidade de criação de um —fundo escolarll e —a construção de edifícios apropriadosll. Nesse mesmo dia, defende de forma diversa de Köpke, partidário da —liberdade de ensinoll, uma —escola de ensino integral

e obrigatória. Essa ao que parece é a diferença de fundo das propostas anunciadas pelo Inspetor da Instrução Primária e Secundária e pelo diretor do Instituto Henrique Köpke¹⁵⁵.

Desde o início de 1890, Benjamin Constant, externava sua apreensão com relação à instrução pública. Na reunião do Conselho de Ministros do Governo Provisório, na sessão de 15 de fevereiro de 1890, realçou sua preocupação com os seus rumos:

Esse assunto deve ser largamente discutido e meditado. Sabe que foram incumbidos vários cidadãos da reforma desse ramo de serviço. Em sua opinião, essa reforma deve obedecer a um plano único e uniforme. Diz-se que apareceu um plano de instrução primária completamente defeituoso. (ABRANCHES, 1998, p. 118)

No encontro do Conselho do mês seguinte, na sessão de 7 de março, Benjamin Constant bate novamente na mesma —teclal. Mais uma vez pronuncia sua inquietação no que diz respeito à instrução:

Diz que sabe que se confeccionou atualmente um plano geral de reforma nesse ramo de serviço.

Achando, porém, que, como mais de uma vez tem acontecido, esse plano possa dar lugar a protesto e não consulte interesses comuns, propõe que a reforma ou reformas, em tudo sejam presentes à conferência do governo, para que este as discuta. Declara ainda que deve existir na Secretaria do Interior um projeto seu sobre a Escola Normal, e assim, precisa o governo de orientar-se sobre o assunto, discutindo-o. (Idem, p. 137)

Em suas palavras fica claro o seu posicionamento, diante dos membros do Conselho do Governo Provisório, de centralizar as ações e diretrizes das reformas da instrução. Do contrário, essa tibieza poderia gerar —protestos por atender aos interesses particulares no lugar dos —interesses comuns. As próximas reuniões do Conselho de Ministros serão decisivas e dariam novos rumos à dinamicidade desse processo. Na sessão do Conselho de 12 de abril, Benjamin Constant apresenta o projeto de reforma das Escolas Militares. Nessa ocasião, Deodoro da Fonseca aproveita e expõe várias considerações ao seu projeto (ABRANCHES, 1998, p. 168).

A configuração de como as coisas se encaminhavam assinala, por um lado, o desenho de como determinados grupos se organizaram para interferir nos rumos da reforma da instrução pública. Por outro lado, demonstra a necessidade, como salienta

¹⁵⁵ Com o intuito de discutir as propostas elaboradas de sistema público de ensino no quadro do pensamento social no século XIX, Paulo (2004) utiliza-se da mesma reforma elaborada por João Köpke, Julio Ribeiro e Vicente de Souza. No referido artigo, o autor procura estabelecer os pontos de divergência em relação ao pensamento de Rui Barbosa delineados nos Pareceres da Instrução Primária de 1883. A questão da obrigatoriedade também é a pedra de toque de suas análises.

Benjamin Constant, do Governo Provisório assumir as rédeas desse trabalho. Nesse sentido, cria-se no dia 17 de abril uma comissão formada por Cesário Alvim (Ministro do Interior), Ramiz Galvão (Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária) e Affonso Herculano de Lima (diretor do Colégio Universitário Fluminense)¹⁷⁷ incumbida da tarefa de apresentar uma reforma da instrução pública¹⁷⁸.

Na semana seguinte, a *Gazeta de Notícias*, de 26 de abril de 1890, anuncia em suas páginas os principais aspectos norteadores da reforma elaborada pelo triunvirato. Marcada pelo principio federativo e pela descentralização administrativa, dentre as ideias apresentadas, se destacam:

a) liberdade de ensino; b) a obrigatoriedade escolar, a cargo de um recenseamento e subsequente criação de escolas primárias; c) neutralidade da escola; d) divisão do ensino primário em dois graus: elementar e superior; e) professores diplomados pela Escola Normal, obrigados a exame de habilitação pedagógica para obtenção da efetividade; f) retribuição maior dos professores, tanto adjuntos como primários; g) viagens de professores primários a países mais adiantados para aperfeiçoamento de suas habilitações e exames dos progressos realizados no ensino; h) divisão do Estado Federal em distritos, com inspetores escolares retribuídos, e devendo sempre fazer parte desta classe alguns professores primários; i) criação de um museu pedagógico, como centro impulsor do progresso do ensino, mediante o concurso de suas conferências, biblioteca, laboratórios, oficina de trabalhos manuais e revista; j) organização de um fundo escolar suficiente e indispensável às necessidades do ensino; k) organização de um conselho diretor da instrução primária e secundária, composto de profissionais da confiança do governo e de professores eleitos pelas suas classes respectivas, com amplos meios de ação e ingerência imediata nos programas de ensino, nos planos de escolas, na adoção de todo o material escolar; l) reforma da Escola Normal; m) divisão do ensino secundário em clássico (para as carreiras liberais e frequência das faculdades) e especial (aos que procuram o alto comércio, as finanças, a alta indústria, a diplomacia); n) alteração dos exames chamados de preparatórios, instituída a prova final de madureza; o) alargamento dos direitos dos professores do ensino secundário oficial; p) subdivisão de cadeiras e supressão de algumas disciplinas do ensino secundário¹⁷⁹.

O que pode ser destacado no trabalho apresentado pela comissão é a obrigatoriedade do ensino e a organização de um fundo escolar, já anunciado em março, no Conselho de Instrução, por Ramiz Galvão, como também a instituição das provas de madureza em substituição aos exames preparatórios. Com a exceção da obrigatoriedade do ensino, os demais aspectos desse projeto, tais como: a liberdade de ensino, a divisão

¹⁷⁷ Affonso Herculano de Lima, bibliotecário da biblioteca municipal da corte e diretor do Collegio

Universitário Fluminense. Dentre suas publicações encontra-se: Catálogo da biblioteca municipal (1878); Educação Nacional (1890?) e Instrução para todos os graus e todas as idades do Colégio Universitário Fluminense. A este respeito ver BLAKE, Sacramento. Dicionario Bibliographico Brasileiro. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883.

Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diccionario_Bibliographico_Brasileiro_v1.pdf.

Acesso em: 15 dez. 2013 [14/10/2014].

¹⁷⁸ *Gazeta de Notícias*, ed. 00107, quinta feira, 17 de abril de 1890, p. 4. ¹⁷⁹ *Gazeta de*

Notícias, ed. 00116, sábado 26 de abril de 1890, p. 1.

do ensino primário em dois graus, a divisão em distritos, a criação de um museu pedagógico, a organização de um conselho diretor da instrução primária e secundária etc., estavam presentes tanto na reforma de 1879 como fizeram parte da reforma realizada no ano de 1890. Portanto, o trabalho elaborado manteve e assegurava, em vários aspectos, traços de permanência e de continuidade.

Alguns fatos são merecedores de destaques no transcorrer dos primeiros meses do ano de 1890. Até agora estamos apontando os sujeitos e grupos que produziram e fizeram circular ideias, propostas, protagonizaram disputas e elaboraram projetos de reforma de instrução pública. Enquanto isso, nesse mesmo lapso de tempo, os delineamentos até aqui construídos foram arquitetados – mais uma vez ressaltando –, antes do surgimento da Secretaria de Instrução Pública Correios e Telégrafos¹⁵⁶ e anunciados na semana seguinte da sua criação. Deve-se também assinalar, que toda essa movimentação precedeu a entrada em vigor da primeira Constituição Provisória – que ocorreria só em junho de 1890¹⁵⁷. Até então, o debate em torno da instrução pública, como pode ser visto, —correu solto.

Esses sinais, inicialmente contribuíram muito para a dispersão, a fragmentação, a crítica e a falta de unidade de um projeto para a instrução possibilitando, com isso, a (re)afirmação de —velhos| personagens em ocupar o centro da ribalta e de se posicionarem em defesa de interesses de determinados grupos e concepções. Assim, o arrivismo e as ideias em disputas atuarão de forma decisiva na dinâmica das reformas em vigor no transcorrer da década de 90. Deste modo, compreender o movimento desses sujeitos em sua dinamicidade social permitirá uma melhor compreensão dos embates suscitados.

Outro ponto a ser destacado, por fomentar aspectos decisivos com relação à reforma da instrução pública, ocorreu na reunião do Conselho de Ministros, em 19 de

¹⁵⁶ Decreto n. 346, de 19 de abril de 1890.

¹⁵⁷ Decreto n. 510, de 22 de junho de 1890. Essa Constituição foi aprovada *ad referendum* do Congresso Constituinte que se instalaria apenas em 15 de novembro de 1890. Mesmo assim, receberia restrições por parte de Deodoro, Rui Barbosa (revisor), Aristides Lobo e outros (CARTOLANO, 1994, p. 123)

abril: o Ministro do Interior Cesário Alvim apresenta a exposição de motivos e o decreto da criação de uma pasta de Instrução Pública, Correio e Telégrafos. Como veremos mais adiante, esse plano devidamente concebido no interior do governo teve como alvo o Ministro da Guerra. Neste mesmo dia, Cesário Alvim justificando a sobrecarga de trabalho que o seu Ministério demandava sugere a criação da nova Secretaria de Instrução Pública. Com a preocupação de evitar melindres, Deodoro da Fonseca indica o nome de Benjamin Constant e este sugere o de Lauro Sodré. Mediante à recusa peremptória de Deodoro em lançar mão de Lauro Sodré para o cargo, a Secretaria recém-criada ficaria sob a responsabilidade de Benjamin Constant até janeiro de 1891 (ABRANCHES, 1998, p. 176).

Segundo Abranches,

A criação da Pasta da Instrução, Correios e Telégrafos não correspondera a uma necessidade imperiosa de caráter administrativo, como se procurou justificar então esse ato; mas fora um meio ardiloso e delicado de afastar Benjamin Constant da pasta da Guerra. (ABRANCHES, 1907, p. 176, 367-369 *apud* CARTOLANO, 1994(a), p. 58)

Cartolano (1994) enfatiza que o deslocamento de Benjamin Constant para a nova Pasta se deveu a atritos entre ele e Deodoro da Fonseca a respeito de questões militares: indisciplina, a lei de censura, condecorações etc. (CARTOLANO, 1994a, p. 58). Por sua vez, Lemos (1999) também salienta uma sucessão de outros azares que levaram Deodoro a afastar Benjamin Constant do Ministério da Guerra. Dentre as principais, está a sucessão presidencial.

Independente dos motivos que culminaram com a criação do Ministério da Instrução, o fato é que as disputas entre os grupos representados por Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant e as correlações de forças estabelecidas internamente entre eles, desencadearam um clima de profunda desconfiança entre os dois principais arautos do processo republicano. Portanto, o ato de criação de um Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, no lugar de corresponder, como salienta Abranches, a uma necessidade administrativa, estava estreitamente relacionada, naquela altura, à configuração do jogo político¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Essa afirmação decorre da exímia duração desse Ministério. Conquanto outros argumentos possam provar ao contrário, com a morte de Benjamin Constant em janeiro de 1891, a sua sobrevivência durou mais alguns meses, até 1892.

Após ter acumulado as funções da Secretaria de Instrução e do Ministério da Guerra desvencilhou-se desse último apenas em 22 de junho, quando transmitiu o cargo ao ajudante-general José Simeão de Oliveira e este daria posse ao marechal Floriano Peixoto (LEMOS, 1999, p. 505). A partir disso, o conjunto de reformas da instrução pública, em curso desde maio, se tornaria mais célere¹⁵⁹. Até então, acumulara a aprovação do regulamento da Escola Normal da Capital Federal e do Instituto Nacional de Cegos. Instituições essas onde, em passado recente, esteve à frente como diretor. Segundo o próprio Benjamin Constant, tinha em mente concluir esse ciclo antes de 15 de novembro (LEMOS, 1999, p. 517). Ao que parece, buscou por fim ao conjunto das reformas da instrução antes do início dos trabalhos do Congresso Constituinte, previsto para a mesma data.

O fato é que com a paralisação das atividades legislativas, em novembro de 1889, até se proceder à eleição do Congresso Constituinte do Brasil¹⁶⁰ – prevista apenas para setembro de 1890 –, o governo provisório, em especial, Benjamin Constant (Ministro da Guerra e Instrução Pública) teve liberdade para implementar as reformas da instrução. A única ressalva fora estabelecida pela outorga dada pela primeira Constituição Provisória, de junho de 1890, onde caberia ao Congresso Nacional, mas não privativamente, prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal¹⁶¹. Mesmo na revisão constitucional essa prerrogativa do Congresso Nacional é inalterada¹⁶².

Assim, até a aprovação do regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal, foram sucessivamente apresentados: a criação do Pedagogium (16/08/1890), a proibição do ensino religioso em estabelecimentos públicos de instrução leiga (22/08/1890), a reorganização da Biblioteca Nacional (04/10/1890), a criação da Escola de Astronomia e Engenharia Geofísica no Observatório do Rio de Janeiro (13/10/1890) e a reorganização do Instituto Nacional de Música (24/10/1890)¹⁸⁷.

Ao que tudo indica não estava no *script* delineado por Deodoro da Fonseca e Cesário Alvim, quando criaram o Ministério, a forma como Benjamin Constant encarou esse desafio. Se por um lado foi —um meio ardiloso e delicado de afastar Benjamin

¹⁵⁹ A estrutura organizativa da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criada em 19 de abril de 1890, só ocorreu no mês seguinte com a publicação do Decreto n. 377-A, de 05 de maio de 1890.

¹⁶⁰ Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889, art. 4º.

¹⁶¹ Decreto n. 510, de 22 de junho de 1890, art. 34 (3º).

¹⁶² Decreto n. 914 A, de 23 de novembro de 1890, art. 34 (3º).¹⁸⁷

Ver Lemos (1999, p. 526).

Constant da pasta da Guerral e de qualquer interferência sua no processo sucessório, mantendo-o ocupado com a instrução pública e os seus temas correlatos, correios e telégrafos; por outro, não esperavam que num curto espaço de tempo os Benjamins (Benjamin Constant e Benjamin Franklin de Ramiz Galvão) desencadeassem uma profusão de reformas abrangendo todos os níveis da instrução pública. A tradição inventada, inaugurada por Constant e Galvão, ao buscar estabelecer traços de descontinuidades com o regime de governo anterior, acabou por imiscuir-se nas próprias contradições do processo de escolarização. Entre os seus defensores e críticos a polêmica seguiria exaltada e, principalmente, estampada nos jornais, pelos próximos anos.

O regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal aprovado em 08 de novembro de 1890 suscitou, *a posteriori*, calorosos debates e críticas. Em especial, entre republicanos e monarquistas. Com a morte de Benjamin Constant os defensores do seu legado promoveram acirradas contendas entre seus opositores. Essa é uma nódoa que estará presente em todas as reformas da instrução pública, da última década do Oitocentos.

Mediante isso, a análise aqui empreendida situa as reformas do ensino empreendidas na década de 1890, correspondendo a três momentos devidamente interrelacionados entre si. O primeiro deles, situado na primeira metade do decênio é marcado pelas leis que vigoraram em 1890 e 1893, aqui considerados como o período de formulação e constituição de uma tradição inventada da instrução pública. O segundo vai de 1893 a 1897 quando vigora o assentamento e ao mesmo tempo ocorre a fragmentação dessa tradição. O terceiro, preenchido pelo período subsequente, tonificado pelas leis do ensino de 1897 e 1898, se estende até 1906 e representa a reinvenção dessa tradição republicana, fortalecida pelo conjunto das reformas urbanas.

A ênfase desse trabalho recairá de forma mais aguda nas duas extremidades por assinalar o protagonismo de duas redes governativas constituídas no Distrito Federal. A primeira delas representada por Ramiz Galvão e a segunda marcada pela presença de Medeiros e Albuquerque. À frente da instrução pública, ambos se constituem como personalidades distinguidas pelo ímpeto reformador. Por isso mesmo, se envolvem em imbróglis, desavenças, polêmicas e, ao mesmo tempo, mobilizam pessoas em suas defesas, em grande parte utilizando-se da imprensa onde tinham presença destacada. Assim, esse capítulo se põe a percorrer essas ancoragens da instrução pública no Distrito Federal com ênfase nesses dois timoneiros.

III. 2 – A invenção da tradição na reforma de 1890

Apesar do açodamento de Benjamin Constant em ver a reforma finalizada antes do início dos trabalhos do Congresso Constituinte ela só seria implementada, no ano seguinte¹⁶³. De novembro até o começo das aulas, iniciadas em abril de 1891¹⁸⁹, os dias subsequentes serviram para adequação da rede governativa da instrução pública primária e secundária à realidade educacional do Distrito Federal.

A rede governativa tal qual aqui empregada é —entendida como uma articulação estratégica de indivíduos no âmbito da administração (GOUVÊA, 2010, p. 179). Segundo Gouvêa (2010), essa articulação é o resultado da combinação de trajetórias administrativas dos indivíduos, conectados pelo meio da rede e das influências estabelecidas, em decorrência dos cargos que progressivamente ocuparam (Idem). Isso implica dizer que nas trajetórias individuais e administrativas dos sujeitos uma atenção especial deve ser dada à constituição da sua rede de sociabilidade. Portanto, será em torno de Ramiz Galvão – Inspetor Geral de Instrução Pública primária e secundária, pelos próximos três anos, da Capital Federal–, que se mobilizarão esforços em estabelecer o protagonismo das suas ações e articulações na sua rede de sociabilidade.

O investimento empreendido foi o de mapear, no seu entorno, aqueles que favorável ou desfavoravelmente compunham a —trama de suas redes¹⁹⁰. Nesse alinhavo, o tempo do legislativo e do executivo se tornaram importantes para a compreensão das costuras realizadas. São eles, que daqui por diante imprimirão a dinamicidade aos fatos. Seja no âmbito federal, seja no municipal, ou em ambos, o processo de escolarização adquirirá a partir de então inúmeras configurações como resultado de conflitos, dissensos e negociações. Assim, com a agulha e a linha nas mãos vamos cerzir uma parte desse mosaico.

As eleições parlamentares ocorridas em setembro de 1890, decorrido o período sabático do congresso, acabou elegendo, entre os seus membros, representantes de diversas correntes políticas atuantes no período. Salvo uma exceção ou outra, por exemplo, a ausência de Silva Jardim – considerado —o mais ardoroso e radical dos republicanos¹⁹¹ –, de uma forma geral a bancada do Congresso Constituinte foi assim eleita: —nada

¹⁶³ Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890, art. 68.

menos de 38 vinham da monarquia, 128 eram bacharéis, muitos dos quais representantes dos senhores de terras, 55 eram militares¹⁸⁹ (Idem). Com essa composição congressional, marcada por forte heterogeneidade, garantiu-se um período de calorosos debates e de acirramento político.

¹⁸⁹ O adiamento ocorreu por solicitação da Inspetoria de Higiene Pública devido ao rigor da epidemia de varíola (GALVÃO, 1891b, p. 8).

¹⁹⁰ Nesse aspecto, apesar de tratarem do período colonial, o livro de Fragoso e Gouvêa (2010) é um ótimo exemplo de análise sobre as configurações das redes governativas. ¹⁹¹ Ver Basbaum (1976, p. 20).

O principal compromisso dos congressistas, presidido por Prudente de Moraes, senador por São Paulo, seria o de confirmar a mudança de regime político e de torná-lo constitucional. Para tal, se fazia necessário aprovar uma nova Constituição. Os agitados meses de trabalho no Congresso Constituinte teve como seu desfecho a promulgação da Carta Constitucional, em fevereiro de 1891. Em seguida, tanto Deodoro da Fonseca como Floriano Peixoto são eleitos, respectivamente pelo Congresso, presidente e vice-presidente da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil.

Nesse ordenamento jurídico confirmava-se o princípio federativo presente na Constituição Provisória. Em decorrência dessa prerrogativa, ficou estipulado que caberia ao Congresso, mas não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal¹⁶⁴.

Além da laicidade e o fim do padroado no Brasil¹⁶⁵, assegurava-se e garantia-se a livre iniciativa de associação¹⁶⁶. No que concerne aos direitos políticos e o exercício da cidadania, manteve-se a proibição do voto do daqueles que não soubessem ler e escrever¹⁶⁷. No quesito atinente à ampliação dos direitos civis, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino foi o ponto ausente na Constituição de 1891¹⁶⁸. Apesar disso, cabe

¹⁶⁴ Assim a Constituição de 1891, art. 35 (inciso 3º e 4º), manteria o princípio da descentralização da instrução pública estabelecido pelo Ato Adicional de 1834.

¹⁶⁵ Confirmava-se o estabelecido pelo Decreto n. 7, de 20 de novembro de 1889 (art. 2, § 2º).

¹⁶⁶ Constituição de 1891, art. 72, § 8º.

¹⁶⁷ Essa é uma questão ainda à ser aprofundada pelo campo da história da educação: os nexos entre cidadania e instrução pública ao final do XIX. A primeira reforma eleitoral do país – Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 –, ao estabelecer: a) o título de eleitor; b) permitir as eleições diretas; e c) proibir o voto do analfabeto, acabou reduzindo de forma significativa a participação política da população (CARVALHO, 2009, p. 38-39). Por outro lado, se faz necessário conhecer as formas organizativas da população (trabalhadores, imigrantes, libertos etc.) na sua inserção ao processo político. Se de um lado, uma demanda pela escolarização seria acionada, outras formas de letramento também foram mobilizadas pela população. A este respeito ver os trabalhos de Costa (2012 e 2013).

¹⁶⁸ Destaco a existência de poucos trabalhos sobre os debates em torno da instrução pública no período do processo constituinte, de 1891. Os artigos de Cury (2001 e 2005) ainda são as principais referências. Com

salientar que vários Estados vinham associando gratuidade do ensino primário com a sua obrigatoriedade¹⁶⁹. Por exemplo, são os casos de São Paulo e de Minas Gerais¹⁹⁸.

No caso específico do Distrito Federal, os congressistas ficaram por definir o seu molde institucional e administrativo. A partir do momento em que o Congresso Nacional instituísse a sua organização, as atividades relativas à instrução primária seriam uma incumbência do próprio município¹⁷⁰. Assim, a Carta Constitucional aprovada pelos deputados e pelos senadores constituintes desferiu um duro —golpe à reforma do ensino primário e secundário de 1890, ao estabelecer a temporalidade de sua vigência. O que inicialmente se configuraria como a —reforma republicana da instrução pública— assentada no tripé —instrução x modernidade x progresso— e que promoveria um lugar ao lado dos países —civilizados—, em breve se constituiria, como tantas outras, em mais uma reforma. O seu desfecho, como se verá, ocorreu em setembro de 1892 quando foi aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo vice-presidente Floriano Peixoto, a Lei Orgânica do Distrito Federal¹⁷¹.

Cabe destacar que os princípios e bases da tradição inventada representada pela reforma de 08 de novembro, ainda subsistiriam pelos próximos anos. Inclusive, tornando-se alvo de disputas, de contendas e de divergências entre republicanos e monarquistas pelos anos vindouros. Essa alteração ficaria explícita nas discussões travadas no plenário do Conselho Municipal durante a elaboração da primeira lei de instrução pública do

relação às discussões sobre a obrigatoriedade e a gratuidade, em especial, no século XIX em várias Províncias, consultar Vidal, Sá e Silva (2013). Para o Rio de Janeiro ver, nessa mesma obra, o trabalho de Schueler e Silva (2013).

¹⁶⁹ Desde a Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, onde a descentralização, a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução pública primária foram propugnadas, várias Províncias já vinham conjugando essas medidas. ¹⁹⁸ As pesquisas no campo da história da educação sobre as reformas educativas nesse período têm salientado além da fragmentação e dispersão legislativa a multiplicidade de perspectivas e de organização dos serviços de instrução pública nas respectivas unidades federadas. Sobre um inventário da produção recente da história da educação no Brasil, consultar Gondra (2005).

¹⁷⁰ A Constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1891, ao transformar o antigo Município Neutro em Distrito Federal, fez com que esse permanecesse como Capital da União (art. 2º). Por sua vez, caberia ao Congresso Nacional: a) de forma privativa, legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União (art. 34, 30); e, já salientado, b) não privativamente, apenas prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, 4º). Assim, após sua organização, o Distrito Federal seria administrado pelas autoridades municipais devidamente constituídas competindo os serviços da instrução pública primária como uma de suas funções.

¹⁷¹ Lei n. 85 de 20 de setembro de 1892. Essa lei estabeleceu que ficasse a cargo do Conselho Municipal a regulamentação da instrução primária, profissional e artística; o seu custeio; e subvenção de qualquer instituição de educação e instrução (art. 15, § 17).

município, em 1893¹⁷², e principalmente, com as reformas subsequentes a essa lei, em 1897¹⁷³ e 1898¹⁷⁴.

Ramiz Galvão – ainda como Inspetor Geral da Instrução¹⁷⁵¹⁷⁶ –, em seu relatório anual elaborado em abril de 1891²⁰⁵, descreve a situação encontrada sobre a qual a reforma de 1890, atuaria. Na produção social desse documento entregue a João Barbalho Uchôa Cavalcanti – designado Ministro de Instrução em fevereiro de 1891¹⁷⁷ –, deve-se levar em consideração alguns aspectos. O primeiro deles é o de que Ramiz Galvão convivera e foi um dos artífices, junto a Benjamin Constant, de promover, no ano próximo findo, o conjunto de reformas da instrução pública. Portanto, foi um dos seus protagonistas e arquitetos¹⁷⁸. O segundo, como frisado anteriormente, antes mesmo da criação do Ministério de Instrução ele já vinha costurando iniciativas, expondo suas ideias e se posicionando frente a uma concepção de —escola republicanal. Dessa forma, o seu relatório deve ser lido e interpretado considerando-se os seguintes fatos: a) a forma de como as informações são ordenadas e representadas; b) a lacuna da liderança deixada por Benjamin Constant, que impingiu certa unidade ao conjunto das reformas; c) o seu posicionamento frente às críticas suscitadas ao conjunto da —obral, que nesse contexto foram afloradas; e, por último, d) a forma de como vai se articular para legitimar as mudanças da instrução pública primária, sabendo-se que estava em curso, no Congresso

¹⁷² Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893.

¹⁷³ Decreto n. 52, de 09 de abril de 1897 e Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897.

¹⁷⁴ Decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898.

¹⁷⁵ Dentre os Inspectores Gerais e Diretores Gerais da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1890 até

¹⁷⁶, foi o segundo a permanecer por mais tempo na função. Ocuparia esse cargo, durante três anos, até 1893. Aquele que permaneceria por mais tempo foi Medeiros e Albuquerque (1897, 1898, 1901 a 1905). De forma alternada contabilizou, pouco mais de cinco anos frente à direção da instrução pública.²⁰⁵ As informações utilizadas a seguir foram subtraídas do *Relatório dos Trabalhos da Inspeção Geral e dos estabelecimentos de instrução que lhe são imediatamente dependentes* (GALVÃO, 1891).

¹⁷⁷ Nomeado, após o falecimento de Benjamin Constant, Ministro de Instrução Pública Correios e Telégrafos, em 26 de fevereiro de 1891. Ao final do governo de Deodoro da Fonseca exerceria a função de Ministro Interino da Justiça (CURY, 2001, p. 97)

¹⁷⁸ Apesar da inexistência de fontes que comprovem essa afirmação, os discursos proferidos, no início de 1890, por Ramiz Galvão, no Conselho de Instrução, na inauguração do curso noturno na Escola São Sebastião – reproduzidos em parte nesse trabalho –, e a sua participação como membro da comissão junto a Cesário Alvim e Affonso Herculano de Lima, o aproximam de um papel atuante no processo de construção das reformas elaboradas. Além disso, Medeiros e Albuquerque, ao discorrer sobre Benjamin Constant em seu livro de memórias, alude: —As reformas de instrução, assinadas por ele, não têm talvez nem um artigo que ele mesmo elaborasse (MEDEIROS E ALBUQUERQUE, 1942, p. 89). No mesmo mês de abril de 1891, Silvio Romero publica um artigo (A bofetada no cadáver do fundador da República) no *Diário de Notícias* onde desfecha uma vigorosa crítica às reformas no Ginásio Nacional. Segundo ele, —na obra pedagógica do fundador da República há uma parte boa, filha exclusivamente dele, e há uma parte péssima, oriunda dos officiosos colaboradores, entre os quais salientam-se o sr. Leôncio de Carvalho e o sr. Ramiz Galvão (Ed. 02111, quarta, 15 de abril de 1891, p. 1).²⁰⁸ Ver, Relatório (1891, p. 5).

Nacional, as discussões sobre o molde de organização do Distrito Federal. No início do seu Relatório dirigido a João Barbalho Uchôa, Ramiz Galvão adverte sobre a —urgência com que são pedidas informações sobre o serviço desta Inspeção Geral de Instrução primária e secundária da Capital Federal (GALVÃO, 1891a, p. 3). Apesar de ocupar o cargo desde 24 de janeiro do ano anterior, ressalta que esse tempo ainda não lhe permitiu —entrar em pormenores nem na descrição miúda de tudo quanto tenho podido observar, em meu curto período de administração, quanto à situação real do ensino (Idem). Mesmo assim, adverte sobre o —atraso em que nos achamos em matéria de instrução primária²⁰⁸. Essa observação aponta para a imperiosidade da reforma educacional de novembro de 1890 e justifica o molde de sua tradição inventada: intervir sobre o —atraso da instrução primária.

Em seguida, remete ao orçamento — peça central da ação pública por implicar em decisões, escolhas e no estabelecimento de prioridades, onde as mediações envolvem interesses políticos, num quadro de escassez de recursos — aprovado para 1890 consignou uma parte da verba para ampliação das escolas primárias do Distrito Federal das atuais 94 para 100 escolas. Explica que deixou de criar essas 06 escolas por ter aguardado a reforma do ensino que —por motivos que conheceis passou-se quase todo o ano sem a decretação deste urgente melhoramento (Idem). Nesse sentido, foram incorporadas 2 escolas mistas (da Quinta da Boa Vista e da Fazenda de Santa Cruz) mantidas pelo —ex-imperador (Ibidem, p. 4).

Enquanto isso, sob o seu comando, foi paulatinamente composta e estruturada — dentro dos marcos da reforma de 08 de novembro de 1890¹⁷⁹—, a rede governativa da Inspeção de Instrução Pública, constituía-se de forma horizontal e vertical. Na sua composição interna encontram-se: Manoel Maria Nogueira Serra (secretário)¹⁸⁰; o major

¹⁷⁹ A seguir, como pode se observar toda a equipe da inspeção já estava nomeada antes da reforma de novembro.

¹⁸⁰ Nomeado por decreto de 24 de abril substituiu a Carlos Augusto Marques, que se aposentara. Esse é um dos primeiros atos administrativos de Ramiz Galvão. No mesmo dia da sua posse na inspeção indicava Manoel Maria Nogueira Serra (ex-secretário interino) como seu secretário aposentando Dr. Cesar Augusto Marques (*O Paiz*, 24 de abril de 1890, p. 1, ed. 02025). Manoel Maria Nogueira Serra era também secretário na nova administração da Irmandade de Nossa Senhora da Conceição do Engenho Novo (*Gazeta da Tarde*, 08 de janeiro de 1890, p. 2, ed. 007). No dia 27 de fevereiro fora recebido na sala da inspeção por Galvão e demais funcionários e saudado pelos serviços prestados no transcorrer do governo provisório (*O Paiz*, 27 de abril de 1890, p. 1, ed. 02028). Meses depois solicita licença por três meses para cuidar da saúde (*O Paiz*, 29, de setembro de 1890, p. 1, ed. 03079).

Abeilard Gomes de Almeida Feijó e José Narciso de Braga Torres (oficiais)¹⁸¹; Geminiano Vieira de Mello, Carlos Pinto Seidl, Carlos Pinto Barreto, Carlos Augusto Moreira da Silva, Christovão Isaias de Moraes Pinto e Heitor Ferreira França (amanuenses)¹⁸²; Rodolpho Carlos Doria (correio); Antonio Nogueira de Lacerda (porteiro)¹⁸³; Paulo de Abelhos Fortes Bustamante Sá (arquivista); Augusto de Azevedo Lemos (almoxtarifista); Salvador Pinto Barreto (porteiro)¹⁸⁴.

Na sua organização horizontal, a inspetoria contava com o auxílio do Conselho Diretor como suporte de suas atividades. Faziam parte desse Conselho: o Inspetor Geral, como presidente; os dois reitores do Ginásio Nacional (externato e internato); o diretor da Escola Normal (Joaquim Abílio Borges); o diretor do Pedagogium (Joaquim José Menezes Vieira); o diretor do Museu Nacional; um professor do ensino primário do 1º grau (Augusto Candido Xavier Cony¹⁸⁵); um professor do ensino primário do 2º grau (Christiano Baptista Franco); um lente do Ginásio Nacional (professor Alfredo Alexander), dois lentes dos cursos superiores (Dr. Domingos José Freire e Dr. Licínio Athanasio Cardoso).

Na sua verticalidade, computava o auxílio de sete inspetores escolares distribuídos pelo mesmo número de distritos escolares responsáveis pela visita frequente, pela rigorosa inspeção e pelo estímulo à frequência das crianças aos estabelecimentos de educação¹⁸⁶. Faziam parte da inspeção escolar: Dr. José Julio da Silva Ramos (1º distrito), Dr. José Carlos d'Alambary Luz (2º distrito), Dr. Alfredo de Paula Freitas (3º distrito), Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel Queiroz Carreira (4º distrito), Dr. Julio Gonçalves Furtado (5º distrito), Professor Francisco Alves da Silva Castilho (6º distrito) e Miguel Antonio João Rangel (7º distrito)¹⁸⁷.

¹⁸¹ Abeilard Gomes foi nomeado por meio de Portaria de 07 de janeiro antecedendo a chegada de Ramiz Galvão, ocorrida em 22 de janeiro. Já José Narciso assumiu o cargo em junho. É provável que Abeilard não fizesse parte da cota de indicações de Ramiz Galvão.

¹⁸² Excetuando-se Geminiano Vieira, nomeado em abril, os demais foram designados em junho.

¹⁸³ Antonio Nogueira fora nomeado como contínuo em junho de 1890. Em janeiro de 1891 foi promovido a porteiro.

¹⁸⁴ Nomeado em janeiro de 1891 no lugar de Antonio Nogueira que ocupou esse cargo de junho de 1890 a janeiro (1891).

¹⁸⁵ Augusto Candido Xavier Cony era membro do Centro Federal Fluminense, desde 1890. Consultar Diário de Notícias (ed. 01707, domingo, 16 de fevereiro de 1890, p. 2).

¹⁸⁶ Os distritos escolares estavam assim divididos: 1º distrito (Gavea, Lagoa e Glória), 2º distrito (São José, Candelária, Sacramento, Santa Rita, Santo Antônio e Sant'Anna), 3º distrito (Sant'Anna, Espírito Santo e Santo Antônio), 4º distrito (Engenho Velho e São Cristovão), 5º distrito (Engenho Novo, Inhaúma e Jacarepaguá), 6º distrito (Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz) e 7º distrito (Irajá, Ilha do Governador e Ilha de Paquetá). Ver Relatório (1893, p.134)

¹⁸⁷ Todos os inspetores escolares foram nomeados em 14 de novembro de 1890.

Esse quadro da Inspeção de Instrução Pública administrativamente respondia: pelo Ginásio Nacional (internato e externato); pela Escola Normal; pelo *Pedagogium*; pelas escolas de 2º grau, em número de seis (três do sexo masculino e três do sexo feminino)¹⁸⁸; e, pelas 96 escolas primárias do Distrito Federal. Além disso, competia, dentre outras coisas: autorizar, fiscalizar e conceder autorização para o funcionamento de escolas subvencionadas, subsidiadas e escolas privadas.

Essa estrutura governativa era responsável, em 1890, incluída a matrícula de setembro no Distrito Federal, por 9.168 alunos. Desses, 4.763 do sexo masculino e 4.405 do sexo feminino. Além disso, as escolas subvencionadas contribuíam com mais 23 escolas e 1.180 alunos matriculados. Portanto, o total de matrículas chegava a 10.348 alunos matriculados (GALVÃO, 1891, p. 4).

A atuação do setor privado de ensino na Capital Federal demonstra sua forte presença e ação no conjunto de matrículas, para o ano de 1890. No relatório de João Barbalho Uchôa Cavalcanti (Ministro de Instrução, Correios e Telégrafos) de 1891, esse comparecimento é destacado. Quanto à instrução primária, eram 85 escolas. Entre os de instrução primária e secundária, somavam 58 colégios e os de instrução secundária estavam presentes em 3 estabelecimentos. De um total de 146 escolas particulares, as matrículas correspondiam a 8.978 alunos distribuídos: 5.041 alunos do sexo masculino e 3.937 alunos do sexo feminino¹⁸⁹.

Nessa rede governativa entrelaçada aos aspectos administrativos, formativos e pedagógicos, constata-se a ausência dos sujeitos responsáveis pela parte pedagógica da instrução pública no Distrito Federal: os professores. Em nenhum dos Relatórios consta o quantitativo do magistério que mobilizava essa rede com quase 18.000 alunos matriculados.

Segundo o Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária,

Este diminuto algarismo é um documento positivo do atraso, em que nos achamos em matéria de instrução primária, e confesso-vos que, si não fora a esperança de ver atendido pelo Governo da República problema de tanta magnitude, seria o caso de resignarmos a honra do encargo, esmagados pelo desanimo e pela tristeza.

¹⁸⁸ Os diretores e pessoal docente dessas escolas foram nomeados por decretos, em 14 de novembro de 1890, de acordo com a reforma de 08 de novembro. Até a Escola Normal diplomar professores para as escolas de 2º grau, esses estabelecimentos seriam dirigidos por pessoas idôneas e auxiliados pelos professores nomeados mediante concurso (art. 75). Essas escolas de 2º grau, foram paulatinamente sendo criadas de acordo com a aquisição dos prédios para o seu funcionamento, em 1891.

¹⁸⁹ No Relatório do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, João Barbalho Uchôa Cavalcanti ressalva a imperfeição desses dados (MICT, Relatório, 1891, p. 37).

Não descerei a pormenores; mas é força que vos diga oficialmente, assim como ao país que nos houve e julga, o lamentável estado em que se acha o ensino do povo.

Uma capital de 400.000 almas, no mínimo, deve ter uma população escolar de 60.000 crianças de 6 a 14 anos de idade, visto não haver razão para falharem aqui as leis, que precisam em toda a parte a este ramo da ciência estatística: Ora, dado de barato que as escolas particulares deem instrução primária a outras 10.000 [8.978]¹⁹⁰ crianças, o que é exagerado, a conclusão é que ainda ficam 39.652 analfabetos. Não preciso fazer comentários. É assas conhecido de todos os espíritos lúcidos quanto há de vergonhoso e triste para uma democracia em semelhante demonstração numérica.

Como remediar tamanho mal? Não basta indica-lo; é mister que o administrador patriótico procure os meios de chamar ao templo da luz os infieis. (Ibidem, p. 4-5)

A retórica utilizada por Ramiz Galvão é eloquente. Suas frases visam produzir um efeito: —Este diminuto algarismo é um documento positivo do atraso; —(...) o lamentável estado em que se acha o ensino do povo; —(...) si não fora a esperança de ver atendido pelo Governo da República problema de tanta magnitude, seria o caso de resignarmos a honra do encargo; —(...) é mister que o administrador patriótico procure os meios de chamar ao templo da luz os infieis. Aqui estão os componentes constitutivos de como a reforma de 08 de novembro, cumpre um papel histórico constituindo-se enquanto uma tradição inventada. Romper com o —atraso de um passado remoto e o seu —lamentável estado, é o que permitirá o —Governo da República realizar uma —cruzada para conduzir os —infieis à sua redenção, ou seja, ao —templo da luz da —civilização.

Para Ramiz Galvão, —desde que a Constituição da República fechou a porta ao ensino obrigatório restaram agora, segundo ele, —três meios capazes de povoar as escolas: difundi-las, melhorá-las e fazer a propaganda ativa do ensino (Ibidem, p. 5). É sobre esse tripé, que a Inspeção, identificada com essa —causa santa, se dedicará a esse ramo do serviço público.

Além desse aspecto, o início do ano de 1891 colocava a toda prova a vigência da reforma de 08 de novembro. Em seus 81 artigos¹⁹¹ é possível tanto identificar em sua

¹⁹⁰ Essa informação foi colhida do Relatório do Ministério de Instrução Correios e Telégrafos, enviado ao então presidente Deodoro da Fonseca, elaborado por João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em 11 de maio de 1891. No Relatório do Inspetor Geral realizado em 15 de abril de 1891, essa informação não aparece. Nessa citação acaba superestimando a quantidade de matrículas do ensino privado.

¹⁹¹ A reforma está dividida nos seguintes títulos: i) princípios gerais da instrução primária e secundária (01 artigo); ii) das escolas primárias, suas categorias e regime (10 artigos); iii) do pessoal docente das escolas primárias (12 artigos); iv) do Pedagogium (01 artigo); v) do ensino secundário (22 artigos); vi) do fundo

estrutura os aspectos atinentes com relação às intencionalidades conferidas pelo reformador, como lançar luz sobre a dinamicidade das práticas sociais em que está inserida (FARIA FILHO, 1998). Dessa forma, reservou-se o espaço seguinte para obliquamente se tecer breve comentário sobre essa legislação. A prioridade será dada aos aspectos relativos ao ensino público primário. Os temas apresentados seguirão a mesma ordem de exposição da reforma.

III.3 – A reforma de 08 de novembro de 1890

Os princípios gerais da instrução, no Distrito Federal, foram explicitados sem revés: o ensino primário e secundário seria —completamente livre aos particulares, desde que atendidas —as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei. Mediante isso, os diretores dos estabelecimentos particulares eram obrigados a consentir a visita de autoridades incumbidas: a) da inspeção escolar, limitando-se a verificar se o estabelecimento não esteja infringindo à moral e à saúde dos alunos; b) da inspeção higiênica, realizada pelo delegado de higiene do distrito certificando as boas condições de salubridade; e c) de enviar a Inspetoria Geral, os mapas semestrais das matrículas e frequência dos alunos, como também, os nomes dos professores, os programas e livros adotados.

Para o exercício do magistério particular era preciso que o indivíduo provasse não ter sofrido condenação judicial por crime infamante e punido com demissão. Para o exercício da direção do estabelecimento particular, além da mesma prova, exigia-se o certificado das boas condições higiênicas do edifício¹⁹².

Um aspecto a ser considerado em torno da liberdade de ensino é a isenção de qualquer tipo de inspeção oficial no que diz respeito à instrução dada às crianças no seio das famílias. Aqui parece oportuno destacar que parte da população infantil também era escolarizada em: escolas reunidas, escolas isoladas, casa-escolas e em outras formas de espaços escolares. Portanto, ficavam fora dos índices estatísticos oficiais por não serem mensuradas. Nesse sentido, pode-se afirmar a coexistência de outras experiências de letramento para além de uma determinada forma escolar graduada. Isso implica dizer que

escolar (05 artigos); vii) das autoridades propostas ao ensino (10 artigos); viii) faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares; penas a que ficam sujeitos (06 artigos); ix) disposições transitórias (14 artigos).

¹⁹² Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890, art. 1 e os seus respectivos parágrafos.

a escolarização assumia um caráter múltiplo e plural e a quantidade de crianças que passaram por essa experiência era muito maior do que estatística oficial mensurava.

No que tange ao processo de escolarização nas escolas públicas, —a instrução primária, livre, gratuita e leigal, estava dividida em duas categorias: escolas primárias de 1º grau, admitindo alunos de 7 a 13 anos e abrangendo três cursos (elementar, para alunos de 7 a 9 anos; médio, para os alunos de 9 a 11; e superior, alunos de 11 a 13 anos)¹⁹³; e escolas primárias de 2º grau (com três classes) admitindo alunos de 13 a 15 anos, desde que apresentem o certificado de estudos do grau precedente¹⁹⁴. Em todos os cursos o —método intuitivo‖ seria adotado servindo o livro de simples auxiliar.

A certificação dos estudos primários de 1º grau além de permitir o ingresso nos estabelecimentos de ensino secundário e normal constaria, a partir de seis anos após a vigência da lei, como —condição indispensável ao ingresso em repartição do Estado. O mesmo ocorre com a do 2º grau, além desses direitos, daria isenção de alguns exames a empregos administrativos, que não exigissem habilitação técnica especial¹⁹⁵. As certificações obtidas pelos alunos revelam a centralidade da forma escolar graduada (a separação por idades, curso/classes ou a seriação). Ao mesmo tempo em que se configura, por intermédio da instrução pública, a homogeneização cultural, ela vai se consolidando como um fator de clara distinção, na hierarquia social. Resguardadas as devidas proporções a —força da instrução‖, na sua forma escolarizada, vai se constituindo no seu feito hegemônico.

Com relação ao espaço escolar, além de se prever a construção de edifícios apropriados de acordo com os mais severos princípios higiênicos, cada escola primária teria salas de aula, biblioteca, um museu escolar (de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos) um ginásio para exercícios físicos, um pátio para jogos e recreio e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos. Muito embora a reforma

¹⁹³ Os cursos nas escolas de 1º grau compreenderiam: leitura e escrita; ensino prático da língua portuguesa; contar e calcular; sistema métrico precedido do estudo da geometria prática; elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; elementos de música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para os meninos); trabalhos de agulha (para as meninas); noções práticas de agronomia.

¹⁹⁴ Os cursos nas escolas de 2º grau: caligrafia; português; elementos de língua francesa; aritmética (estudo complementar); geografia e história, particularmente do Brasil; elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene; noções de direito pátrio e de economia política; desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas).

¹⁹⁵ Os exames seriam: português, geografia e matemática elementar desde que não houvesse habilitação técnica especial (art. 6º, § único). As certificações, conferidas aos alunos das escolas públicas e a quaisquer alunos aprovados em exame geral, ocorreriam ao fim de cada ano letivo.

indicasse essa necessidade, parte das escolas públicas funcionavam em prédios alugados e adaptados para essa finalidade.

O regulamento de 08 de novembro de 1890 é taxativo quanto àqueles que podiam exercer o magistério público primário: os alunos ou os graduados pela Escola Normal. Mediante isso, dividiam-se em duas categorias: os professores adjuntos e os professores primários¹⁹⁶. O seu ingresso para as cadeiras do ensino primário se daria por meio de concurso (prova teórica e prática) entre os professores titulados pela Escola Normal. Caberia ao Conselho de Instrução primária e secundária organizar e propor a escolha de quem seria nomeado.

Os professores catedráticos seriam considerados vitalícios após cinco anos de exercício de magistério desde a sua nomeação como professor primário interino. A mudança de cadeira só era possível: a seu pedido, por permuta (autorizado pelo Conselho Diretor) e por conveniência do setor público. Para o ensino do 2º grau seriam indicados pelo Conselho os mais distintos professores do 1º grau titulados pela Escola Normal com pelo menos três anos de exercício no cargo¹⁹⁷.

Ao provimento de cadeiras primárias dos dois graus para a circunscrição urbana poderiam ser transferidos professores das cadeiras suburbanas desde que tivessem prestados distintos serviços e tivessem boas notas de aprovação. Os que durante dez anos tiverem servido com bom desempenho teriam preferência para a admissão gratuita de seus filhos em qualquer estabelecimento público de instrução secundária. Esses mesmos professores estariam sujeitos a gratificações ao completar os quinze anos de distintos serviços no magistério. Julgados pelo Conselho Diretor, os professores que tivessem publicação de livros escolares premiados, introduzido melhoramentos nas escolas, exemplar cumprimento dos deveres de seu cargo etc. teriam direito a uma gratificação adicional à quarta parte do vencimento. Essa bonificação se juntaria ao ordenado no caso de jubilação. A cada quinquênio o valor da gratificação seria alterado. Com vinte anos, teria direito à terça parte do vencimento; aos vinte cinco anos, metade do vencimento podendo jubilar-se com o ordenado por inteiro e esta gratificação; aos trinta anos, teriam direito à jubilação com todos os vencimentos; aos trinta e cinco seriam jubilados com o vencimento dos trinta e mais metade do ordenado. O exercício do magistério para aqueles

¹⁹⁶ Professor adjunto – o que tiver pelo menos a aprovação nas matérias das três primeiras séries da Escola Normal e um ano de prática na escola de aplicação; professor primário – o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola. (Decreto . 981, 08/11/1890, art. 14 § 1º).

¹⁹⁷ Essa titulação estaria de acordo com o Decreto n. 407, de 17 de maio de 1890.

que completassem vinte e cinco e trinta anos só seria possível com a autorização do Conselho Diretor, mediante requerimento.

O que se pode prescindir até aqui que a reforma de 1890 estabelece os delineamentos de uma escola graduada, baseada num conjunto de preceitos da racionalização pedagógica, integrado o fazer-se escolar. Assim temos, na sua configuração: a) classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos (1º e 2º graus); b) divisão do trabalho docente e sua hierarquização (os titulados pela Escola Normal e dentre estes os que atuariam nas escolas urbanas, suburbanas e nas escolas de 2º grau); c) constituição das classes seriadas (nos cursos elementar, médio e superior); d) correspondência entre classe e série (de acordo com a faixa etária, 9 a 11 anos para o curso elementar); e) funcionamento do edifício com várias salas de aula (esse é o aspecto mais sensível da reforma pelo fato das escolas se constituírem por espaços diminutos); f) graduação dos programas de ensino (a utilização do método intuitivo para as escolas de 1º e 2º graus); g) ordenação da jornada escolar (consistindo na efetivação do tempo e de calendário escolar e a publicização das datas: de provas, dos exames e das certificações)¹⁹⁸.

Com o intuito de auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal, o fundo escolar seria constituído: de donativos e legados realizados ao Distrito Federal; das sobras das verbas do orçamento das despesas do Ministério da Instrução; da metade do produto das terras devolutas no Distrito Federal; da décima parte do foro cobrado sobre os terrenos do Distrito Federal; da terça parte das heranças vagas etc. Essa ideia foi suscitada, como vimos, por Ramiz Galvão. Ao que parece essa foi uma de suas contribuições incorporadas ao texto da reforma.

Como salienta em seu primeiro encontro, logo após sua posse, no Conselho de Instrução Pública, Ramiz Galvão defende —que o tesouro público e as fortunas particulares acudam generosamente à constituição de um *fundo escolar*¶. A instituição de um —fundol é uma marca presente nessa e na primeira reforma do ensino estabelecida, no Distrito Federal, em 1893. Até então, na pauta da legislação, as —caixas escolares¶ era a forma mais frequente de auxílio existente voltado aos alunos mais necessitados.

¹⁹⁸ A esse respeito ver Souza (2012)

Na fórmula apresentada pelo regulamento de 1890, o fundo escolar adquire outro patamar: recursos oriundos de impostos, doações voltados para a expansão da escolarização. Isso implica em despender recursos com a iniciativa privada (escolas subvencionadas).

A direção do ensino e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal, sob a administração superior do Ministério de Instrução Pública Correios e Telégrafos, tendo em vista atender a organização estabelecida pela reforma de 08 de novembro, seriam exercidas, como já salientado, por: um Inspetor geral da instrução primária e secundária, um Conselho Diretor e por inspetores de distrito.

O Inspetor geral nomeado por decreto pelo governo, também presidente do Conselho Diretor, não poderia exercer outro cargo público. Dentre suas incumbências caberia inspecionar – auxiliado pelo Conselho e inspetores escolares de distritos – as escolas normais e todos os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Distrito Federal. Como também, presidir os concursos públicos do magistério, autorizar a abertura de estabelecimentos particulares, providenciar a substituição de professores primários e distribuir os professores adjuntos pelas escolas.

O Conselho Diretor, além de cooperar na fiscalização e rigorosa inspeção das escolas, competia: discutir e propor as reformas e melhoramentos do ensino; organizar as comissões dos concursos; propor ao governo a nomeação de professores (1º e 2º graus); dar posse aos professores; organizar os programas de ensino primário, secundário e normal; elaborar os regulamentos de todos os serviços; resolver sobre a adoção de todo o material escolar, e aprovar ou mandar compor livros e quaisquer trabalhos ao ensino primário, secundário e normal, favorecendo com prêmios a publicação de obras de grande merecimento; fiscalizar o fundo escolar; etc.

Aos Inspetores escolares reservava-se: a visita frequente e a rigorosa inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e secundário (parte material e técnica do ensino da escola e as suas condições higiênicas); fazer cumprir os regimentos das escolas; estimular por todos os meios a frequência das crianças de seus distritos aos estabelecimentos de educação; promover a adoção dos melhores métodos de educação, no que concerne à parte física, intelectual e moral; admoestar e repreender os professores pelas suas faltas; etc.

Esses são em linhas gerais os pontos principais da reforma que passou a vigorar a partir de 1891, na Capital Federal. Como já dito anteriormente, essa legislação teria vida

curta. Aprovado o arcabouço político-institucional do Distrito Federal, em 20 de setembro de 1892, os Intendentes se lançaram na discussão, no Conselho Municipal, de uma nova arquitetura de reforma do ensino municipal. Se na legislação de 1890 foram apresentadas as bases da tradição inventada da instrução pública, na sua próxima edição seriam assentados os seus fundamentos.

CAPÍTULO IV

O assentamento da tradição: o campo político

Decorridos cinco meses após a promulgação da Constituição (1891), em julho formou-se na Câmara dos Deputados uma Comissão, constituída por sete deputados cariocas, encarregada de elaborar o projeto em torno da organização política administrativa da então Capital Federal¹⁹⁹. Em agosto, a Comissão apresentava o projeto para os debates no plenário. Em outubro, entrava em votação no Congresso Nacional. Nos onze meses vindouros, ocorreram acalentadas discussões e inúmeras contendas²⁰⁰.

Aprovado, o modelo a ser adotado trouxe como novidade do arranjo político do Distrito Federal (1892) a coexistência de dois poderes: o legislativo (Conselho Municipal), representado pelos intendentes e eleitos pelo voto misto (distrital e proporcional); e o executivo (Prefeito), indicado pelo presidente da república²⁰¹.

Para Freire (1999), o pacto fundador do Distrito Federal acabou proporcionando um tipo de —intervencionismo federal temperado²⁰². Melhor dizendo, no lugar da autonomia do município, o poder federal e o municipal se entrelaçavam na sua composição política. O molde instituído, ao mesmo tempo em que garantia a representação dos habitantes no Conselho, permitia que o presidente da república

¹⁹⁹ A Comissão foi integrada por: Tomas Delfino (relator), Aristides Lobo (ex-ministro do Interior), Francisco de Figueiredo, Sampaio Ferraz (ex-chefe de polícia), Lopez Trovão (médico e jornalista), Furquim Werneck (médico e futuro prefeito do Distrito Federal, no período de 1895 a 1897) e Jesuíno de Albuquerque.

²⁰⁰ Uma análise em torno dos projetos apresentados e discutidos no Congresso Nacional para a criação do Distrito Federal encontra-se em Freire (2000a), em especial, cap. 2.

²⁰¹ Lei n. 85 de 20 de setembro de 1892 (art. 1º e art. 2º).

²⁰² Ver Freire (1999, p. 301)

designasse o prefeito, mediante a aprovação do Senado. Além disso, a Capital Federal contava com representantes eleitos no Congresso Nacional.

Os vetos que porventura fossem atribuídos ao chefe do executivo municipal, com relação aos projetos aprovados no Conselho, também seriam arbitrados pelo Senado. A dispersão do poder político e do seu eixo de gravitação (Conselho Municipal, Prefeito e Senado) acabou criando, nos primeiros anos, um fortalecimento dos grupos políticos locais – estruturados e atuantes nos distritos²⁰³ –, em detrimento da centralidade e da tutela do poder federal no desenho do jogo político.

A Lei Orgânica do Município (1892), ao estabelecer a organização do Distrito Federal, conferiu ao Conselho Municipal uma quantidade significativa de atribuições. Entre elas, organizar anualmente o orçamento; contrair empréstimos e 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; ficava livre aos particulares abrir e reger escolas de qualquer grau ou natureza, sujeitas à inspeção oficial unicamente no que diz respeito à moralidade, higiene e estatística²³⁴. As duas últimas consagram os mesmos princípios estabelecidos pela lei de 08 de novembro de 1890, com apenas uma diferença: —estabelecer, custear e subvencionar qualquer instituto de educação e instrução|| passava a ser uma atribuição do Conselho Municipal. Assim, os intendentess municipais tinham em mãos um enorme poder de barganha frente às demandas e aos interesses particulares de —educação|| e —instrução pública||.

Com relação ao executivo, sob a responsabilidade do Prefeito – para um mandato de quatro anos –, havia um número menor de competências. Destacam-se executar e fazer cumprir todas as deliberações ou ordens do Conselho; formular a proposta do orçamento, a ser apresentada ao Conselho no dia da abertura da sua sessão ordinária; e suspender a execução de qualquer ato emanado do Conselho, opondo-lhe veto²³⁵.

Como pode ser observado, o Conselho Municipal saiu profundamente fortalecido com relação à sua competência administrativa. No quesito instrução pública, diferente da elaboração da legislação em vigor, o espectro de negociações se tornou muito mais amplo. É nessa nova configuração municipal, de institucionalidade do Distrito Federal, que serão conduzidos os trabalhos e discussões da primeira legislação do ensino da municipalidade.

²⁰³ De acordo com a Lei Orgânica, cada uma das vinte e uma paróquias seria considerada um distrito municipal que elegeria os seus respectivos representantes. A esses se juntariam os seis mais votados em toda a Capital Federal para compor o legislativo. Assim, a composição do Conselho Municipal estaria

Nesse sentido, pode-se se destacar as diversas demandas por esse serviço público, os múltiplos interesses envolvidos e as diferenças conceituais em disputas.

No decorrer do primeiro decênio de vigência da Lei Orgânica, Freire (2000a) observa o crescente enquadramento e esvaziamento político do Conselho Municipal, por parte do poder federal. Aponta o período posterior ao atentado sofrido por Prudente de

formada por vinte e sete intendentess para um mandato de três anos (Lei n. 85, de 20 de setembro de 1892, art. 7º, § 1º e 2º, art. 8º).

²³⁴ Na Lei n. 85, são enumeradas 37 atribuições para o legislativo conforme art. 15 (§ 6º e § 17º). ²³⁵

Ao executivo são destacadas 09 competências. Ver Lei n. 85, art. 19 (§ 2º e § 6º) e art. 20.

Moraes, em 1897²⁰⁴, e o período presidencial de Campos Sales (1898-1902)²⁰⁵ como ajustes realizados nessa direção. Esse último, além de constituir o pacto federativo entre os estados, nomeou e exonerou prefeitos e anulou a eleição para o Conselho (1901) – em decorrência de denúncias de fraudes eleitorais –, prorrogando os mandatos da legislatura que finalizava²³⁸.

Com a aprovação da Lei Orgânica do Distrito Federal (1892), as primeiras eleições para o Conselho Municipal ficaram previstas para quarenta dias após a promulgação da lei, ocorrida em outubro desse mesmo ano. No dia 2 de dezembro tomavam posse os vinte e sete intendentess eleitos (pelo voto misto e distrital) do Poder Legislativo municipal. Na segunda quinzena do mesmo mês, Floriano Peixoto nomearia, para o executivo municipal, o médico, propagandista republicano e expresidente da Intendência Municipal: Cândido Barata Ribeiro. A montagem do aparato político administrativo se delineava e tomava corpo em fins de 1892.

Contudo, o ciclo de Barata Ribeiro na Prefeitura duraria pouco tempo, se estendendo de 19 de dezembro a 25 de maio de 1893, quando o seu nome foi rejeitado pelo Senado. Até 1906, foi o único chefe do executivo que teve seu nome vetado pelo Congresso. O veto ocorreu por ter ele sido presidente do último Conselho da Intendência

²⁰⁴ Por exemplo, a Lei n. 493, de 19 de julho de 1897, ao regular a suspensão das leis e resoluções do Conselho Municipal do Distrito Federal, pelo prefeito.

²⁰⁵ Ver o Decreto n. 543, de 23 de dezembro de 1898, que regula a administração do Distrito Federal. ²³⁸ Esse processo de enxugamento das atividades do Conselho Municipal e de centralização no executivo foi consubstanciado pelo Decreto n. 939, de 29 de dezembro de 1902, aprovado logo no início da gestão de Rodrigues Alves (1902-1906). Nos primeiros meses da administração de Pereira Passos, o Conselho Municipal foi fechado por 180 dias até que se procedesse às eleições dos novos Intendentess. Esse período foi o suficiente para se adotar as principais medidas que desencadearam as reformas urbanas da cidade. A este respeito ver Freire (2000a, 2000b) e Benchimol (1992, p. 167 a 226).

Municipal e isso, de acordo com a Lei Orgânica, o tornava incompatível para o cargo. Por ser amigo de Floriano Peixoto, no ano seguinte assegurava uma vaga no Supremo Tribunal Federal (MAGALHÃES, 2004, p. 115).

Além disso, sua indicação causara um grande mal estar, especialmente ao assumir a presidência do Conselho de Intendência, em 12 de abril de 1892, conforme Magalhães (2004) destaca:

[...] logo entrou em conflito com os demais membros acabando por interferir em questões da alçada exclusiva de cada um deles. Tal conflito interno por atribuições e competências chegou a tal ponto que, ao final da gestão, não havia mais reuniões entre o presidente e os demais membros do Conselho, que se encontravam demissionários. O que ocorreu foi um processo de hipertrofia do cargo de presidente do Conselho e de atrofia do espaço dos demais intendentos. (Ibidem, p. 115-116)

Em sua efêmera passagem pela prefeitura, foi o responsável por uma forte —operação de guerral: a destruição do cortiço Cabeça de Porco²⁰⁶. Conforme Chalhoub (1996) esse acontecimento —se transformou num dos marcos iniciais, num dos mitos de origem mesmo, de toda uma forma de conceber a gestão das diferenças sociais na cidade (Ibidem, p. 19). As reformas urbanas de Pereira Passos (1902-1906) e Carlos Sampaio (1920-1922), nas décadas seguintes, fazem parte dessa tradição.

Essa forma de lidar com a —diversidade urbana acabou caracterizando dois aspectos diretamente relacionados entre si. O primeiro é a associação entre —classes pobres e —classes perigosas, enquanto partes da mesma realidade, possibilitando com isso uma forma de intervir – sobretudo via ação policial –, na grave —questão social²⁰⁷. O segundo é a perspectiva inaugural de se —administrar a cidade estabelecendo-se como critério o crivo —técnico e —científico. Isso fez com que as políticas públicas, então inauguradas, admitissem a existência de uma racionalidade exterior às desigualdades sociais urbanas. Segundo Chalhoub, —essas duas crenças combinadas, têm contribuído muito, em nossa história, para a inibição do exercício da cidadania, quando não para o

²⁰⁶ A descrição de todo o aparato mobilizado para a destruição da estalagem encontra-se em Chalhoub (1996).

²⁰⁷ O Código Penal de 1890 (Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890) ao estabelecer a maioria penal aos 09 anos permitiu uma ação desenfreada dos órgãos de polícia na repressão a vadiagem, a vagabundagem e a capoeiragem, sobretudo de menores na Capital Federal. A atuação policial teve como alvo enfrentar as questões sociais que se apresentavam. A este respeito ver Bretas (1997) e Vianna (1999). Uma instigante análise sobre os conflitos jurídicos entre maioria penal e minoridade civil encontra-se em Bulcão (1992).

genocídio mesmo de cidadãos (Ibidem, p. 20). Essas têm sido de maneira recorrente as configurações mobilizadas em nome da —modernidade, da —civilização e do —progresso para limitar a ampliação dos direitos civis dos sujeitos.

IV.1 – a organização do ensino no Distrito Federal (1893)

Antes mesmo de aprovada a Lei Orgânica, a instrução pública – enquanto alvo de interferência do poder público sobre o processo de escolarização dos sujeitos –, e as escolas municipais do Município da Corte, no transcorrer do período monárquico, estavam subordinadas à Ilustríssima Câmara Municipal. A direção e a fiscalização dos colégios ficavam a cargo da Comissão de Instrução. Com a República e a substituição da Câmara pelo Conselho de Intendência, os intendentess exerceram a função antes atribuída aos vereadores²⁰⁸. Nesse molde, os diretores das escolas eram os executores intermediários das instruções emitidas da Câmara para as escolas (SILVA, 1936, p. 119).

Na sessão do Conselho de Intendência de 10 de março de 1892, criou-se a Inspeção Geral da Instrução, em que se decidiu que a função de inspetor geral só seria preenchida após a definição da organização política e institucional do Distrito Federal, em discussão no Congresso Nacional. Nesse sentido, a responsabilidade pelas escolas da municipalidade caberia ao subinspetor geral, cargo criado pelos intendentess²⁴². Na semana seguinte, o Conselho de Intendência, na sessão de 17 de março, aprova o regimento interno das escolas municipais apresentado pelo intendente de instrução, o capitão de mar e guerra Frederico Guilherme de Lorena²⁰⁹. Nesse regimento ficariam estabelecidos: o plano de estudo das escolas primárias (da 1ª a 6ª classe com o início previsto de início das aulas às nove e trinta e seu término às quatorze horas); as obrigações

²⁰⁸ O Decreto n. 50 A, de 07 de dezembro de 1889, dissolvia a Ilustríssima Câmara Municipal e a substituiu pelo Conselho de Intendência Municipal, constituído por 7 intendentess. Em 12/12/1889, o Governo Provisório nomeava os intendentess: Dr. Francisco Antonio Pessoa de Barros (Presidente), Domingos de Almeida Martins Costa, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti, Dr. Jayme Benevolo, Matheus Alves, Zeferino G. Campos, Benjamin Sales Pinheiro. A este respeito ver Reis (1977, p. 7). ²⁴² Na sessão de 10 de março, o Conselho da Intendência, ao criar a Inspeção Geral da Instrução também estabeleceu a sua rede administrativa. Além do subinspetor geral, seria composta pelos seguintes cargos: inspetor geral, secretário, oficiais (02), amanuenses (06), arquivista, almoxarife, porteiro, contínuo, correio (SILVA, 1936, p. 120). Excetuando-se o cargo de subinspetor essa era a mesma estrutura da rede estabelecida pela lei de 08 de novembro de 1890. Ao que parece a municipalidade se adequava a estrutura administrativa do ensino primário da Capital Federal então existente no Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

²⁰⁹ Esse regimento foi elaborado pelas professoras Ludovina Portocarrero Drago e Joaquina Rosa Ferreira e fora aprovado, no ano anterior, na sessão de 24 de junho de 1891, pelo intendente da instrução Alfredo Piragipe (SILVA, 1936, p. 42).

dos professores (catedráticos, adjuntos e auxiliares)²¹⁰, das zeladoras e dos serventes; a data do início e fim dos trabalhos escolares (começaria no primeiro dia útil de março e terminaria em 23 de dezembro); a organização das matrículas (nos dias úteis de março a novembro e contaria com a presença dos matriculados e responsáveis)²¹¹, da escrituração (com a obrigatoriedade dos livros de matrículas, dois de inventários, um de registro, um de visitas, um de notas, dois de ponto) e do material escolar (coletivo e individual); o que compete aos alunos e o que se refere às notas (ótima, boa, sofrível, má e péssima), aos exames (mediante provas escritas e orais seriam atribuídas as seguintes notas de julgamentos: ótima, boa, sofrível e má), aos meios disciplinares (compreendendo a admoestação, a repreensão, a privação de recreio, a retenção na escola, o isolamento de pé, a tarefa com trabalhos de cópia e finalmente a expulsão), aos prêmios (distribuídos pela aplicação, assiduidade e conduta); as atribuições dos responsáveis (pai, tutor ou a quem sua vez o fizer); e das escolas noturnas²¹².

Logo em seguida, o intendente Tasso Fragoso, em 31 de março, apresenta ao Conselho o seu Programa Escolar de instrução para a segunda infância (07 aos 14 anos) com os conteúdos que deveriam ser abordados pelos professores nas diversas faixas etárias dos alunos²⁴⁷.

O que se nota da composição do Conselho de Intendência é que estavam em curso disputas em torno do projeto de instrução pública na Capital Federal. O movimento político desses dois intendentes, em especial, nos acontecimentos deflagrados no ano de 1893, deixa claras as suas posições: o capitão de mar e guerra Frederico Guilherme Lorena esteve à frente da Revolta da Armada e da Revolta Federalista no Sul; já Tasso Fragoso foi o fiel combatente da sublevação da Armada, na Baía de Guanabara. Igualmente, a instrução pública primária esteve no centro dos debates e no jogo político entre dois dos seus protagonistas.

Nesse sentido, observa-se que o Conselho de Intendência dava os primeiros passos para efetuar uma reforma da instrução primária das escolas mantidas pela municipalidade.

²¹⁰ Os professores catedráticos teriam a responsabilidade da escola que dirigisse, sob os seguintes pontos de vista, a saber: moral, intelectual e material. Aos professores adjuntos caberia substituir o catedrático. Aos auxiliares as mesmas atribuições dos adjuntos, menos a direção e a regência da escola. Ver Regimento Interno das Escolas Municipais da Capital Federal (BOLETIM DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL, março, 1892, art. 4º, 5º e 6º, p. 112).

²¹¹ A matrícula estaria proibida aos que sofressem de moléstias contagiosas e repugnantes (Ibidem, art. 18, 1º).

²¹² A este respeito ver Regimento Interno das Escolas Municipais da Capital Federal (Ibidem, p. 110-116).

²⁴⁷ Ver Programa Escolar – instrução da 2ª infância (Ibidem, p. 107-109).

Para tal, coube ao intendente de instrução, Frederico Guilherme de Lorena, apresentar, na décima quarta sessão do Conselho, em 07 de abril de 1892, o Projeto de Regulamentação da Instrução Primária com a sua respectiva exposição de motivos. Assim, o intendente afirma:

Meus colegas – Como bem sabeis as medidas, por mim apresentadas, com referência ao ensino municipal têm não só merecido o vosso apoio, como a aprovação do Governo.

Referindo-se [a] elas, já é criação e instalação da Inspeção de Instrução Primária, com seus diferentes funcionários, já à conservação do Conselho de Instrução, e, finalmente, à corporação docente, compreendeis que é de meu rigoroso dever, não só discriminar os diferentes serviços daqueles funcionários, como regularizá-los. Para semelhante efeito torna-se evidente a necessidade indeclinável de um regulamento em que fiquem exarados os ônus e vantagens, direitos e deveres do pessoal docente e administrativo que compõe a Repartição da Instrução Primária Municipal.

Não tenho a veleidade de vos apresentar um trabalho completamente novo, porque cingi-me em parte aos moldes da instrução primária, sob a direção do Governo Geral; mas tenho a certeza de ter cooperado com todas as minhas forças para um trabalho da mais elevada importância e rigorosa necessidade, como seja o da organização do ensino Municipal. E como as medidas apresentadas e dependentes de verbas orçamentárias, já foram aprovadas pelo Governo, em anteriores propostas, venho solicitar a aprovação deste regulamento e a sua urgente impressão²¹³.

O regulamento apresentado pelo intendente Frederico Guilherme de Lorena em suas linhas gerais, como salienta em sua exposição de motivos, tem como principal objetivo —que fiquem exarados os ônus e vantagens, direitos e deveres do pessoal docente e administrativo que compõe a Repartição da Instrução Primária Municipal²¹⁴. Assim, faz parte de seus oitenta e sete artigos o que compete a cada um dos membros da rede administrativa: inspetor geral, subinspetor geral, Conselho de Instrução, inspetor escolar, secretário, escriturário, almoxarife, contínuo, servente, pessoal docente. Além disso, constam as penas previstas para os membros do magistério (admoestação, suspensão e demissão) e as suas faltas.

Nesse projeto a instrução primária se apresentava como leiga e gratuita e confiada a um dos membros da intendência (intendente da instrução) a quem competia fazer cumprir as disposições do regulamento. A direção e inspeção do ensino seriam exercidas pelo: a) inspetor geral, a primeira autoridade e de livre nomeação do Conselho de

²¹³ Ver Exposição e Projeto de Regulamento da Instrução Primária Municipal da Capital Federal (BOLETIM DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL, abril, 1892, p. 9).

²¹⁴ Ver Boletim Intendência (abril, 1892, p. 9).

Intendência; b) subinspetor geral, a segunda autoridade e também de livre nomeação do Conselho e c) Conselho de Instrução Municipal, composto de um secretário e de nove membros²¹⁵.

A inspeção escolar seria exercida pelos inspetores e demais componentes do Conselho de Instrução. Os professores do Conselho inspecionariam as escolas do sexo masculino e as professoras, as escolas mistas próximas as suas. Ambos com as mesmas atribuições dos inspetores escolares²¹⁶.

Os membros do magistério seriam divididos em duas classes: professor catedrático e professor adjunto. Haveria uma classe provisória titulada de auxiliar de ensino. A escolha do professor catedrático recairia sobre os três professores adjuntos mais antigos. A quantidade de professores adjuntos será o dobro do número de escolas e seu ingresso no magistério, por meio de concurso. Os auxiliares de ensino seriam providos sem concurso sob proposta do professor catedrático e aprovação do Conselho de Instrução. Esses não poderiam exceder ao número de escolas²¹⁷.

Em cada escola (diurna e noturna), além do professor catedrático haveria pelo menos um professor adjunto e o número de auxiliares de ensino não poderia exceder a três. Obedecendo-se a razão de um para vinte alunos. A vitaliciedade do professor seria contada a partir do quinto ano de serviço após sua primeira nomeação como professor efetivo. Apenas perderá essa prerrogativa por abandono, ou quando por crime infamante for condenado pelos tribunais de justiça²¹⁸.

Decorridos cinco meses da apresentação do Projeto de Regulamentação da Instrução Primária da Capital Federal, pelo intendente de instrução Frederico Guilherme de Lorena, era finalmente aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei n. 85, de 20 de setembro de 1892. Em decorrência da Lei Orgânica, inúmeros serviços vinculados à

²¹⁵ Os nove membros seriam representados: pelo inspetor geral (presidente), o subinspetor geral, um inspetor escolar, dois professores catedráticos e quatro professoras também catedráticas. Os três primeiros seriam natos e os seis últimos vitalícios nomeados segundo as regras do regulamento. Enquanto o lugar de inspetor geral não for provido o Conselho se fará representar por sete de seus membros e não terá mais de um professor catedrático. Ver Exposição e Projeto de Regulamento da Instrução Primária Municipal da Capital Federal (Idem, art. 1º, 2º, 3º, 4º e 5º).

²¹⁶ Exposição e Projeto de Regulamento da Instrução Primária Municipal da Capital Federal (Idem, art. 6º e 7º)

²¹⁷ Idem, art. 33, 34, 35, 36, 37 e 38.

²¹⁸ Idem, art. 40, 41, 42, 47 e 48.

União foram transferidos para a municipalidade, inclusive os da instrução pública primária²¹⁹.

Assim, Fernando Lobo (Ministro da Justiça e Negócios Interiores), em 19 de dezembro de 1892, informa, por meio de aviso, ao prefeito Candido Barata Ribeiro:

À vista do disposto nos arts. 58 letra f, da lei n. 85 de 20 de setembro e 2º § 5º *in fine* da lei n. 126-B de 21 de novembro último, comunico-vos, para os fins convenientes que, no dia 1 de janeiro próximo futuro, serão entregues ao Governo Municipal os serviços relativos à instrução primária, que têm estado a cargo da União, compreendendo a Inspeção Geral e Secretaria da Instrução Primária, a inspeção escolar dos distritos, as escolas primárias do 1º e 2º graus e a Escola Normal; ficando sob jurisdição do dito governo o pessoal constante das relações que a este acompanham e sendo o respectivo material entregue pelos chefes dos mencionados serviços, mediante os inventários competentes. (RELATÓRIO Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 122)

Após esse comunicado, em 23 de dezembro foi extinto o Conselho Diretor de Instrução e realizado o desligamento da Instrução Secundária, da Inspeção Geral²²⁰. Assim, toda a rede governativa da instrução pública primária (o pessoal da inspeção, professores e inspetores), incluído os seus estabelecimentos (escolas de 1º e 2º graus, as escolas subvencionadas), todos os respectivos materiais e registros foram incorporados ao Distrito Federal. Nesse momento de transição, o próprio Ministro agradece o —zelo e dedicação de Benjamin Franklin Galvão pelo —cumprimento de suas funções que lhe estavam confiadas (Idem).

Nessa acomodação administrativa das repartições municipais – considerando-se as necessidades dos serviços e carência de funcionários –, o prefeito Barata Ribeiro só efetiva Ramiz Galvão (ex-Inspeção Geral), como Diretor de Instrução Pública, em maio²²¹. Portanto, nessa ocupação municipal, nenhuma alteração ocorreu nesses primeiros meses. Até sua investidura no cargo, todos os funcionários da extinta inspeção foram mantidos, salvo aqueles que solicitaram exoneração a pedido²²⁷. Foi o caso de Carlos Pinto Seidl

²¹⁹ Além dessa atividade foram remanejados: a limpeza da cidade e das praias; a assistência à infância, compreendendo o Asylo de Meninos Desvalidos e a Casa de São José; a higiene municipal; o Asylo de Mendicidade; o Corpo de Bombeiros; os serviços de esgotos da cidade; e a iluminação pública (Lei n. 38, 20/09/1892, art. 58).

²²⁰ Respectivamente Decreto n. 1177 e Decreto n. 1176, ambos de 23 de dezembro de 1892.

²²¹ A nomeação de Benjamin Franklin de Ramiz Galvão, como Diretor de Instrução, ocorreu em 12 de maio de 1893, depois de sancionado o regulamento do ensino, em 09 de maio, e dias antes da saída do prefeito Barata Ribeiro, em 25 de maio. ²²⁷ Ver Lei n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 77.

(amanuense) substituído, em 31 de março de 1892, pelo bacharel Paulo Augusto Gomes Pereira. Como também, a saída de Paulo Augusto que pediu exoneração em 26 de setembro entrando em seu lugar João Esteves da Silva.

Deste modo, passaram a fazer parte da administração da Capital Federal, as escolas primárias de 1º e 2º graus, a Escola Normal, além da inspeção das escolas subvencionadas e das escolas particulares, mantidas pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Deste modo, 120 escolas públicas de 1º grau, com seus 8.500 alunos, distribuídos pelos sete distritos escolares passaram a compor a rede administrativa do Distrito Federal (TABELA I)²²².

TABELA I
Mapa estatístico das escolas públicas primárias de 1º grau - 1892

Distritos escolares	Freguesias	Número das escolas		Total	Matrícula		Total
		Sexo	Sexo		Sexo	Sexo	
		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino	
1º Distrito	Gávea	2	2	4	63	38	198
	Lagoa	3	3	6			
	Glória	4	6	10	328	311	
	Total	9	11	20	749	547	
2º Distrito	São José	1	3	4	228	307	
	Candelária		1	1	24	86	
	Sacramento	3	3	6	260	238	
	Sta Rita	3	3	6	262	231	
	Sto Antonio		1	1	37	98	
	Sant'Anna	1		1	100		
Total	8	11	19	911	960		
3º Distrito	Sant'Anna	4	6	10	466	489	
	Espirito Santo	3	4	7	376	390	
	Sto Antonio	3	1	4	223	67	

²²² Aqui se deve ressaltar que as matrículas atribuídas nos relatórios da Inspetoria Geral ou da Diretoria de Instrução Pública devem ser problematizadas. Elas constantemente aparecem como inscrição no estabelecimento não correspondendo à frequência (assiduidade) desses alunos, nas escolas. Rui Barbosa em seus Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário (1882) já alertava sobre os usos —inapropriados! e —mascarados! dos dados estatísticos escolares. Portanto, os números aqui apresentados servem, por um lado, como representações, por parte do poder público da situação educacional e, por outro, possibilita

Total		10	11	21	1065	946	
4º Distrito	Engenho Velho	5	6	11	240	483	101
	S. Cristovão	4	5	9	188	325	556
							639
							1296
							535
							110
							498
							493
							135
							100
							1871
							955
							766
							290
							2011
							723
							513
						1236	
						590	
						219	
						213	
						1022	
						269	
						202	
						202	
						673	
						126	
						152	
						113	
						391	
Total		9	11	20	428	808	
5º Distrito	Engenho Novo	3	3	6	341	249	
	Inhauma	2	2	4	125	94	
	Jacarepaguá	4	1	5	168	45	
	Total	9	6	15	634	388	
6º Distrito	Cpo Grande	3	3	6	169	100	
	Guaratiba	3	2	5	131	71	
	Sta Cruz	2	2	4	119	83	
	Total	8	7	15	419	254	
7º Distrito	Irajá	2	2	4	57	69	
	Ilha Governador	3	1	4	130	22	
	Paqueta	1	1	2	51	62	238 153
Total							

	6	4	10			
Total Geral			120	4444	4056	8500
	59	61				

Fonte: AGCRJ 11.4.23. Estatística de frequência e matrícula (1874-1897), p. 102.

Como pode ser observado, quase um quarto desses alunos estavam matriculados no 3º distrito escolar (Sant'Anna, Espírito Santo e Santo Antônio). A freguesia de Sant'Anna possuía o maior contingente de alunos matriculados (955) seguida das freguesias do Espírito Santo (766) e Engenho Velho (723) do 4º distrito escolar.

estabelecer indícios de várias mediações de suas contradições sociais. A este respeito ver Faria Filho (2005, p. 223), Gil (2007 e 2009) e Gil e Caldeira (2011).

Para o conjunto dessas escolas, concorriam 290 professores primários e adjuntos existentes em 1892 o 3º e o 2º distritos escolares aparecem com o maior contingente (TABELA II)²²³.

TABELA II

Número de professores e adjuntos das escolas primárias do 1º grau 1892
Fonte: AGCRJ, 11.4.23. Instrução Pública -Estatística de frequência e matrículas (1874-1897),

Distritos escolares	Designação			Designação			Total
	Professores	Adjuntos	Total	Professores	Adjuntos	Total	
1º	6	4	10	14	18	32	42
2º	6	6	12	13	36	49	61
3º	10	12	22	11	36	47	69
4º	7	5	12	13	17	30	42
5º	6	3	9	9	16	25	34
6º	7		7	8	14	22	29
7º	3		3	7	3	10	13
Total	45	30	75	75	140	215	290

107.

Nas escolas subvencionadas estavam matriculados 1.545 alunos em suas 32 escolas. Dessas, 667 do sexo masculino e 878 do sexo feminino (TABELA III). Na sua

²²³ Na TABELA II, como podemos ver, temos duas colunas de professores e adjuntos mais sem especificação, por exemplo, de ser uma divisão por gênero. A mesma tabela foi reproduzida no Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Op. cit. p. 135).

quase totalidade composta por escolas mistas onde a predominância é de meninas. As áreas suburbanas detinham parte significativa das escolas como as do 5º distrito escolar (Engenho Novo, Inhaúma e Jacarepaguá) e do 6º distrito escolar (Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz).

TABELA III
Mapa estatístico das escolas subvencionadas - 1892

Distritos escolares	Número das escolas			Total	Matrícula		Total
	Sexo	Sexo	Mistas		Sexo	Sexo	
	Masculino	Feminino			Masculino	Feminino	
							97
							37
1º			3	3	38	59	47
3º		1		1		37	742
							394
4º		1		1		47	228
5º		1	13	14	228	514	
6º	5		4	9	310 91	84	
7º	1		3	4	667	137	
Total	6		23			878	
			3	32			1.545

Fonte: Relatório Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 137.

As escolas privadas do Distrito Federal totalizavam 119 estabelecimentos registrados nas estatísticas da Diretoria Geral de Instrução Pública perfazendo-se quase o mesmo número de escolas públicas primárias (TABELA IV). Nesses colégios encontram-se 9.701 alunos matriculados – quantidade superior àqueles existentes nas escolas públicas –, onde a sua maioria é de alunos do sexo masculino (6.073) concentrando-se no 2º distrito escolar (São José, Candelária, Sacramento, Santa Rita, Santo Antônio e uma parte de Sant'Anna). A presença do sexo feminino se destaca no 1º distrito escolar (Gávea, Lagoa e Glória) chegando a mais de um terço do total dessas matrículas nos estabelecimentos privados.

TABELA IV
Estabelecimentos particulares de instrução - 1892

Distritos escolares	Número de colégios	Matrícula		Total		
		Sexo	Sexo			
		Masculino	Feminino			
1°	26	1203	1413		2616	2°
					2861	23
					1559	2431
430					1744	
7°	2	38	58		825	3°
					96	27
Total	119	6.073	3.628	9.701		1029

530
 Fonte: AGCRJ 11.4.23. Instrução Pública -Estatística de frequência e matrículas (1874-1897), p. 106.

No recorte apresentado constata-se a predominância dos estabelecimentos privados no conjunto da oferta das matrículas na instrução primária no Distrito Federal. Isso implica dizer que ao longo dos últimos anos esse setor paulatinamente respondeu e se organizou de forma sistemática para atender as demandas dos habitantes da cidade por instrução. Essas escolas se constituíram como o principal braço para a expansão da escolarização no Distrito Federal, no final do Oitocentos²²⁴.

O outro pilar importante do conjunto das instituições que foram transferidas para o âmbito da municipalidade é a Escola Normal. Sob sua responsabilidade encontrava-se a formação do professor primário, em especial, para aqueles(as) que atuariam no magistério primário municipal. Aqui se encontra um grande problema para os administradores da instrução pública da Capital Federal: a reduzida quantidade de professores diplomados (TABELA V).

TABELA V
 Escola Normal -Alunos matriculados e diplomados (1880-1906)

Anos	Matriculados			Diplomados		
	M	F	Total	M	F	Total
1880	106	178	284			0
1881	56	125	181			0
1882	43	123	166			0
1883	34	115	149			0
1884	42	130	172			0
1885	54	170	224		2	2
1886	65	256	321	1	5	6
1887	63	196	259	2	7	9
1888	67	269	336	4	16	20
1889	4	40	44		2	2
1890	34	227	261		5	5

²²⁴ Consultar a este respeito Limeira (2010)

1891	29	227	256			0
1892	30	250	280			0
Total	627	2.306	2.933	7	37	44

Fonte: Silva (1936, p. 258)

É possível observar que até o ano de 1892 dos 2.933 alunos matriculados, apenas 44 alunos foram diplomados com o curso completo. Esse fato gerou um impacto quanto à expansão da escolarização na Capital Federal e inúmeros manejos foram realizados para suprir essa demanda. O exercício do magistério público, de acordo com a lei de 08 de novembro de 1890, seria exercido pelos alunos ou os graduados da Escola Normal²²⁵. Nessa mesma legislação, prevendo a insuficiência de professores habilitados para o provimento das cadeiras nas escolas de 1º grau, o Conselho Diretor poderia autorizar, mediante concurso, para o exercício do magistério quaisquer pessoas que se mostrassem idôneas para essa função. Esse é um problema que atravessará todas as administrações. Algumas variações foram propugnadas com o intuito de amenizar essa dificuldade²²⁶.

Em resumo, o Distrito Federal ficou com a responsabilidade de administrar e inspecionar 271 escolas primárias de 1º grau – entre escolas públicas, subvencionadas e particulares –, e 06 escolas primárias de 2º grau. O 5º distrito escolar (Engenho Novo, Inhaúma e Jacarepaguá) apresentava o maior contingente de escolas (51) para atender a 2.589 matrículas (TABELA VII). Como pode ser visto, esse distrito escolar é marcado pela forte presença das escolas subvencionadas (14) e privadas (22).

TABELA VI
Escolas subvencionadas, públicas e privadas - 1892

Distritos escolares	Subvencionadas			Total	Públicas(*)		Total	Privadas	Total
	Escolas				Escolas			Escolas	
	M	F	Mistas	M	F				
1º			3	3	9	11	20	26	
2º				0	8	11	19	23	
3º		1		1	10	11	21	27	

²²⁵ Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890, art. 14.

²²⁶ Por não ser um aspecto a ser discutido nesse trabalho, carece que outras pesquisas possam aprofundar e analisar esse baixo índice de diplomação na Escola Normal.

4º	1		1	9	11	20	19	49
5º	1	13	14	9	6	15	22	42
								49
								40
								51
								24
								16
								271
6º	5	4	9	8	7	15		
7º	1	3	4	6	4	10	2	119
Total	6	3	23	32	59	61	120	

Fonte: AGCRJ 11.4.23. Estatística de frequência e matrícula (1874-1897), p. 102; Relatório Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 137. (*)
Constam apenas as escolas mantidas pela União.

TABELA VII
Matrículas escolas públicas, subvencionadas e privadas - 1892

Distritos escolares	Públicas (*)			Subvencionadas			Privadas			Total
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	
1º	749	547	1296	38	59	97	1203	1413		
2º	911	960	1871			0	2431	430		4009
3º	1065	946	2011			37	1029	530		4732
4º	428	808	1236		37	47	1018	726		3607
5º	634	388	1022	228	514	310	742	354	471	3027
6º	419	254	673	84		394				2589
7º	238	153	391	91	137	228	38	58		1067
Total	4.444	4.056	8.500	667	878	1.545	6.073	3.628		9.701
										715
										19.746

Fonte: AGCRJ 11.4.23. Estatística de frequência e matrícula (1874-1897), p. 102; Relatório Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 137. (*)
Constam apenas as escolas mantidas pela União.

A distribuição das matrículas pelos distritos escolares possui forte presença nas áreas centrais da cidade – pela concentração da população nesse espaço urbano –, e algumas especificidades. Enquanto o setor público é predominante no 3º distrito escolar (Sant'Anna, Espírito Santo e Santo Antônio), o setor privado tem a supremacia no 2º distrito escolar (São José, Candelária, Sacramento, Santa Rita e parte de Santo Antônio e Sant'Anna). Enquanto isso, as escolas subvencionadas atuam no 5º distrito escolar (Engenho Novo, Inhaúma e Jacarepaguá).

Nesse quadro, o ano de 1893 imporia alguns desafios com relação à instrução pública primária, no Distrito Federal. Conforme o aparato político institucional se moldava, algumas questões se delineavam para a —nova Diretoria de Instrução Pública. Dentre elas, estabelecer uma legislação que ordenasse o ensino na Capital Federal. Com isso, buscar-se-ia: a) adequar dentro de um molde pedagógico as escolas existentes no Distrito Federal com as escolas oriundas da União; b) equiparar a situação dos professores (da União e do município) em termos de salário, benefício, gratificação e jubilação; e c) expandir o processo de escolarização no município.

De forma diversa em relação ao processo de elaboração da reforma de 1890, em que Benjamin Constant teve plenos poderes para sistematizar a reforma educacional, no Distrito Federal os acontecimentos, como salientado acima, teriam outros ingredientes. Como essa seria uma atribuição do Conselho Municipal em estabelecer e regular a instrução primária, profissional e artística²²⁷, caberia aos intendentess conduzir e sistematizar a reforma e ao Prefeito, sancioná-la ou vetá-la. Portanto, a nova etapa seria marcada por dissensos, negociações e tensões.

Nesse sentido, nas primeiras semanas após a diplomação dos intendentess — e nos meses seguintes —, no Conselho Municipal, seriam de intensos debates. Entre as várias pautas da agenda pública do município, a instrução pública comporia um de seus núcleos principais. Segundo Torres (2009), caberia aos intendentess —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 (Ibidem, p. 48). No transcorrer dos anos de 1890, invariavelmente todas as reformas passaram pelo crivo do legislativo. Por exemplo, foi o caso da primeira lei municipal do ensino (decreto lei n. 38, de 09 de maio de 1893)²²⁸ e as reformas do ensino que se seguiram (decreto n. 52, de 09 de abril de 1897²²⁹; o decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898²³⁰; o decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901²³¹).

Deste modo, o período compreendido ao longo da primeira década de criação do Distrito Federal (1892-1902) — com quatro regulamentos do ensino municipal e um

²²⁷ Lei n. 85, de 20 de setembro de 1895, art. 15, § 17.

²²⁸ É o desdobramento do Projeto n. 79, de 1893, que regula o ensino público municipal.

²²⁹ Como no caso anterior, teve sua origem no Projeto n. 96, de 1897, e serviu como discussão para a reforma de 1898 que também veio a regular o ensino público do Distrito Federal.

²³⁰ Sobre o processo de tramitação e negociação das reformas, ver o trabalho de Torres (2009).

²³¹ Esse decreto é oriundo do Projeto n. 130 e 130A, de 1901.

destinado ao ensino profissional –, pode ser considerado como período de intensas reformas educacionais²³². Ao mesmo tempo, aponta a questão da instrução pública como uma preocupação constante dos legisladores e do poder executivo na incipiente organização do processo de escolarização e do campo educacional, da então Capital Federal.

Essas reformas, longe de caracterizarem-se por supostos —fracassos educacionais assinalam um processo de efervescência dos debates e projetos em disputa. Como salienta Vidal (2006), o que está em jogo são as —várias representações de escola e escolarização em luta quando se elaboram, impõem ou se resistem às reformas educativas (Ibidem, p.70). Igualmente o legislativo e o executivo embrenhavam-se em demarcar e negociar suas concepções. Ambos tinham em comum a percepção de que a instrução pública deveria favorecer a —formação física, moral, intelectual e prática necessária à —modernidade, à —civilização, à —ordem e ao progresso. O traço distintivo de suas preocupações se dava pelos limites orçamentários e pela rede de sociabilidade articulada pelos intendentes e pelo prefeito.

Igualmente, compreender as reformas do ensino é situá-las no espaço/tempo de sua elaboração – considerando-se as especificidades do executivo e do legislativo – e, ao mesmo tempo apreendê-la na sua dimensão mais ampla: no conjunto de suas práticas sociais.

Ao buscar analisar o processo de escolarização ocorrido no então Distrito Federal deve-se compreendê-lo associado por pelo menos dois movimentos. O primeiro, diz respeito à configuração dada à sua própria organização política, administrativa e institucional instaurada, em 1892. O segundo, sem menos importância, está vinculada à dinâmica implementada entre os órgãos administrativos estabelecidos atuando junto ao corpo social. Cabe mencionar que o conjunto dessas práticas era intermediado: a) pelo executivo (Prefeito) e sua equipe (os cargos executores nas suas respectivas Diretorias); b) pela presença do poder legislativo (Conselho Municipal); e o Senado Federal (como árbitro dos conflitos institucionais entre o executivo e o legislativo). Essas mediações estão diretamente relacionadas às sociabilidades construídas pela rede governativa e, por sua vez, serão descortinadas e/ou problematizadas, mais a frente. Por exemplo, a abertura

²³² Em ordem cronológica, são os seguintes: Decreto Lei n. 38, de 09 de maio de 1893; Decreto n. 52, de 09 de abril de 1897; Decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898; o Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901; e o Decreto n. 282, de 27 de fevereiro de 1902.

de escolas, o aluguel de prédios escolares, a subvenção e os subsídios de escolas, a nomeação/exoneração de professores, a compra de material didático e pedagógico está devidamente relacionado à configuração desses entrelaçamentos. Nesse sentido, a dotação orçamentária adquire centralidade em decorrência da configuração das correlações de forças e das prioridades estabelecidas nesse tipo de ordenamento.

Assim, de um lado temos a institucionalidade das instâncias governamentais do poder constituído com os seus representantes ocupando os órgãos públicos. Por outro, um território dividido administrativamente com seus respectivos habitantes com demandas, as mais diversas, relacionadas aos aspectos de suas vidas costumeiras. Esse me parece um dos principais problemas do exercício do poder: acolher os anseios da população da cidade e, ao mesmo tempo, atender os interesses privados no núcleo do poder político.

Mediante isso, alguns alertas devem ser feitos em torno da relação estabelecida entre o executivo e o legislativo e que estão relacionados aos seus lugares sociais. Isso quer dizer que a apreensão metodológica considerará: a) aquele que está no exercício do poder; b) os seus agentes; c) os interessados e supostamente beneficiados pela ação das políticas públicas; d) os seus intermediários. É evidente que o arco de significados empreendidos por esses atores são multifacetários. Assim, tem-se clara a importância de se apreender a dinâmica e as contradições das forças educativas, a configuração das suas formas em disputas e, sobretudo, as ações dos sujeitos da ação educativa. Por serem os destinatários da ação pública, esses últimos invariavelmente atuam sobre as condições propiciadas constituindo-se um fazer-se constante de suas práticas sociais.

Nesse momento, buscar-se-á compreender as políticas de instrução pública da então Capital Federal, em conjunto com outras políticas. O *intermezzo* que vai de 1890 a 1906 é marcado por mudanças substantivas no cotidiano da cidade. Na verdade, são tempos de reformas: das reformas e dos reformadores.

Momento acalorado de discussões ocorreu em torno da aprovação da primeira lei municipal do ensino²³³. Algumas semanas após a posse dos intendentess foi proposto pela Comissão de Instrução Pública, à casa legislativa, um projeto de lei para o ensino da municipalidade²³⁴. O projeto foi apresentado em janeiro de 1893, aprovado em abril e em maio do mesmo ano foi sancionado pelo prefeito Barata Ribeiro.

²³³ Lei n. 38, de 09 de maio de 1893.

²³⁴ A Comissão de Instrução Pública formada pelos médicos e intendentess Felipe Basílio Cardoso, Joaquim da Silva Gomes (relator) e João Baptista Capelli apresentou o Projeto de Lei n. 79, no início de 1893.

Os intendentess desde o começo tiveram um protagonismo deixando as marcas de sua atuação. Desde o início dos debates argumentavam e discursavam em favor da instrução pública como instrumento de intervenção social. Com isso, miravam a regeneração da população pobre e o seu ingresso na —civilizaçãol e na —modernidadel. Para tal, defendiam a ampliação das matrículas, a gratuidade e a obrigatoriedade. Esse último, alvo de intensas controvérsias, por limitar, segundo alguns reformadores a liberdade de ensino e ir de encontro aos interesses da Igreja e do setor privado dos estabelecimentos de ensino. Por outro, tinha um olhar sobre as suas bases eleitorais e buscavam proteger seus interesses no favorecimento a particulares, autorizando a subvenção de escolas; por meio dos aluguéis de prédios escolares; concedendo aposentadorias e incorporações de gratificações etc. Como também, se apresentavam como reformadores da instrução municipal. Aqui está o ponto em que se faz necessário tecer algumas considerações²³⁵.

Realçando algumas dessas preocupações, o trabalho de Rosane Torres (2009) mergulha nos debates e nos mecanismos políticos da primeira década republicana com relação à instrução pública, na Capital Federal. Tendo como seu objeto de estudo os projetos de reforma da instrução apresentados no Conselho Municipal, a autora analisa as propostas, as discussões, os impasses, as controvérsias e negociações suscitadas com relação aos projetos de instrução, apresentados naquela casa. Para tal, a sua principal fonte de pesquisa utilizada foram os *Anais do Conselho Municipal* disponíveis no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). Em especial, as reformas apresentadas pelos intendentess no período de 1892 a 1902. Com destaque, são consideradas as cinco propostas que procuravam regulamentar a instrução pública no Distrito Federal: Projeto n. 79 regula o ensino público municipal (1893); Projeto n. 96 regulamenta o ensino público do Distrito Federal (1897); Projeto n. 151 reforma o ensino público do Distrito Federal (1899); Projeto n. 157 reforma o ensino público no Distrito Federal; e Projetos n. 130 e 130a que regulam a instrução primária e normal (1901).

Ao discorrer sobre esses projetos de lei, apresentados pelos intendentess no Conselho Municipal (1892-1902), Torres (2009) identificou releituras – com relação às discussões do Estado Imperial – e inovações, ou seja, proximidades e similitudes. Longe

²³⁵ Com relação à participação do Conselho Municipal, por meio da ação dos intendentess, nos debates sobre a instrução pública, ver o trabalho de Torres (2009).

de representar rupturas, o período republicano adensa o debate envolvendo a ampliação do processo de escolarização. Com ênfase na formação moral, para tornar o trabalhador —útil a si e a Pátria, as questões relativas ao —progresso, à —civilidade e à —ordem estavam na pauta do dia dos intendentes.

Por fim, três eixos ordenadores são destacados por Torres (2009) em torno das disputas e tensões entre os intendentes e o prefeito (o legislativo e o executivo), no que diz respeito à instrução pública: a) os que defendiam uma formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho; b) aqueles que vinculariam a extensão da obrigatoriedade da instrução primária para a constituição e participação da cidadania política; e c) os que se preocupariam com os gastos públicos e conseqüentemente com o seu impacto no orçamento.

Sendo esses os eixos que fizeram parte da agenda dos reformadores no transcorrer do primeiro decênio republicano, cabe antecipar que o enquadramento do legislativo pelo executivo teve na questão dos gastos públicos e do orçamento a sua primazia. Inclusive no referido regulamento do ensino profissional, como se verá mais adiante, o que norteia essa legislação é a racionalidade administrativa.

—Instruir é sempre um benefício que fica. É com essa frase que o relator do projeto Joaquim Silva Gomes²³⁶ introduz, aos membros do Conselho Municipal, o plano de ensino que a Comissão de Instrução pretendia estabelecer para a cidade. Para Torres (2009), o intendente sintetiza a necessidade – a seu ver, em caráter de urgência – de ser aprovada uma reforma de ensino no município, por meio da qual fosse atestado o —comprometimento do legislativo local em atender —os interesses do Distrito (TORRES, 2009, p. 13).

Nestes termos, o objetivo do relator na apresentação do Projeto de Lei n. 79, dirigido aos membros da casa, era o de oferecer —uma educação literária regular que habilite a criança, o cidadão de amanhã, a compreensão iniludível e nítida de seus deveres como de seus direitos (apud, TORRES, 2009, p. 93)²³⁷.

Para tal, Silva Gomes aponta os custos desse empreendimento,

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

²³⁶ A citação faz parte do prefácio que antecede o Projeto de Lei n. 79 encaminhado à casa legislativa em janeiro de 1893.

²³⁷ . *Anais do Conselho Municipal*. 36ª sessão ordinária em 25 de janeiro de 1893, p. 221.

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 incentivo.²³⁸

A reforma do material didático e o aumento dos vencimentos dos professores eram considerados prioritários. Muito embora, o ingresso no magistério municipal fosse avaliado por alguns intendentes como porta de entrada do —patronato e da —afilhadagem, como salienta João Baptista Capelli

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 afilhadagem presidiu a quase todos os seus atos por ocasião das nomeações feitas até hoje na instrução pública.(*apud*, Idem, p. 89)²³⁹.

Não resta dúvida de que o ponto de inflexão para a existência de uma —cultura de reformas supõe o estabelecimento da descontinuidade com o presente e o estabelecimento de ligação com uma tradição²⁴⁰. As mudanças anunciadas operam com a clivagem do passado recente e na proeminência do —novo, no por vir. Nestes termos, como afirma Capelli, —o ensino municipal tem estado até hoje completamente desorganizado e assim carece ser reformado. Esse é o mesmo diapasão descrito por Ramiz Galvão sobre a situação encontrada do ensino público no Distrito Federal ao assumir a Inspeção Geral e justificar a reforma de 08 de novembro de 1890: —o lamentável estado em que se acha o ensino do povo e o seu —atraso. Portanto, será no conjunto das mediações estabelecidas para a configuração da reforma que se encontram as concepções, as formulações e os interesses dos grupos sociais em disputas. É no campo das experiências e das práticas sociais que é possível apreender o teor e os significados das reformas da instrução pública.

Por exemplo, no Projeto de Lei n. 79, cabe destacar o papel a cargo das instituições escolares enquanto espaço destinado ao —aprimoramento das faculdades intelectuais dos alunos (TORRES, 2009, p. 84). A ideia que norteava a preocupação dos intendentes era

²³⁸ . *Anais do Conselho Municipal*. 36ª sessão ordinária em 25 de janeiro de 1893, p. 222.

²³⁹ AGCRJ. *Anais do Conselho Municipal*. 42ª sessão ordinária em 01 de fevereiro de 1893, p. 278.

²⁴⁰ A respeito da expressão —cultura de reformas ver Gondra (2001)

o de fazerem com que os pais enviassem seus filhos às escolas. Assim, João Baptista Capelli arrebatava:

Obriguemos os pais ignorantes a mandarem seus filhos às escolas, obriguemo-los a isso porque, se confiarmos em sua simples iniciativa jamais teremos a instrução disseminada como se faz necessário; obriguemo-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; obriguemo-los a convencerem-se de que por mais riquezas que possam legar a seus filhos, nunca poderão ser mais úteis do que instruindo-os: porque para mim, (...) a instrução está acima de todos os tesouros da terra!²⁴¹

Capelli enfatiza duas questões interligadas. A primeira delas é reconhecer a instrução como um —bem superior a tudol. Para combater o atraso dos —pais ignorantesl e da possibilidade de seus filhos fossem acometidos do mesmo mal, deveriam mandar —seus filhos às escolasl. A obrigatoriedade do ensino surge como elemento chave da escolarização. Respeitada a liberdade de ensino e a liberdade individual – preceitos básicos do liberalismo –, no lugar de se tornar um dever do Estado é uma prerrogativa dos pais. Por outro lado, temos a valorização e os benefícios a serem alcançados com o processo de escolarização como uma conquista —acima de todos os tesouros da terral. Desse modo, o que não fora contemplado tanto pela Constituição (1891), como pela lei de 08 de novembro de 1891, com relação à obrigatoriedade do ensino, no Projeto de Lei n. 79, adquiriria uma forte centralidade.

Dessa maneira, o intendente Alfredo Barcellos ao discorrer sobre as regras que deveriam orientar a organização do ensino público primário no Distrito Federal afirma:

(...) 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...²⁴².

Da tribuna, Barcellos como estudioso defende que a instrução pública deva ser —derramadall para as classes populares. É a escolarização tomando ares imprescindíveis para a —liberdade de um povoll. Como afirma Gomes (2002) é a constituição da —escola republicana: entre luzes e sombrasl. Esses comentários reforçam a afirmação de Galvão

²⁴¹ *Anais do Conselho Municipal*. 12ª sessão extraordinária em 22 de fevereiro de 1893, p. 126.

²⁴² *Anais do Conselho Municipal*. 40ª sessão ordinária em 28 de janeiro de 1893, p. 254.

no seu pronunciamento, em 1890, no Centro Federal Fluminense: —difundir pelas classes desprotegidas a instrução civil e moral precisa para a completa educação do cidadão republicano!.

A primeira lei do ensino público do Distrito Federal foi sancionada por Barata Ribeiro, em 09 de maio de 1893²⁴³. Após quatro meses de debates no Conselho Municipal, ainda se fizeram presentes várias tradições inventadas da legislação anterior. O que se colocava diante das questões aventadas pelos intendentess e a imprensa em geral era a ligação dessa nova legislação com o legado republicano representado pela legislação de 1890.

Com relação à rede governativa estabelecida pela legislação do ensino municipal, alguns componentes são introduzidos. Então vejamos. A sua regulamentação ficaria a cargo do legislativo municipal como previamente instituído pela Lei Orgânica. O ingrediente novo é a órbita de discussão e elaboração do regulamento do ensino girando em torno do Conselho Municipal. Esse gozaria de autonomia em relação àquele que iria administrar os serviços de instrução pública. Nesse caso, como vimos, os intendentess cumpriram com o seu papel.

Naquilo que compete à administração da rede, a responsabilidade recairia sobre o executivo auxiliado pela estrutura da Diretoria de Instrução. Nesse caso, temos de um lado uma instância de formulação e outra de execução, distinta da primeira. Essa situação se torna passível de conflitos, tensões e negociações. Nessa configuração, o *locus* de elaboração seria exercido pelos intendentess (eleitos), a sua administração ficaria sob a tutela do prefeito municipal (designado pelo presidente) e acudido pelo diretor de instrução (de livre escolha do prefeito). Esse último, responsável pela direção, fiscalização e inspeção do ensino, seria auxiliado pelos membros do Conselho de Instrução²⁴⁴, pelos inspetores escolares de distritos²⁴⁵ e pelos diretores das Escolas Normais e profissionais.

²⁴³ Lei n. 38 de 09 de maio de 1893. Os seus 79 artigos foram assim distribuídos: da organização geral do ensino (04 artigos), das escolas públicas, sua categoria e regime (10 artigos), do pessoal docente (14 artigos), do ensino normal (09 artigos), da direção e inspeção do ensino (11 artigos), penas (05 artigos), disposições gerais (12 artigos), disposições territoriais (14 artigos).

²⁴⁴ O Conselho de Instrução era composto por sete membros: diretor geral (presidente), diretor da Escola Normal, um professor da Escola Normal, dois diretores de escolas profissionais (Asilo de Meninos Desvalidos e Casa de São José, transferidos da União), um diretor de escola de 2º grau, um professor primário de 1º grau. Os dois primeiros membros natos e os últimos nomeados pelo prefeito, mediante proposta do Diretor Geral. Ver Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 42, § 1º.

²⁴⁵ Pela nova legislação além dos sete distritos existentes seriam acrescentados cinco outros, totalizando doze distritos escolares. Ver Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 74.

Esses dois *corpus* constantemente estabelecerem rugas e foram palco de inúmeras contendas com relação ao conjunto das suas atribuições. Vide, por exemplo, o poder de veto exercido pelo prefeito em inúmeras situações. Nesse caso, como já salientado, o desfecho foi arbitrado pelo Senado quando o consenso era a alternativa improvável²⁴⁶.

Após a transferência dos serviços da União para o Distrito Federal, a Diretoria de Instrução Pública funcionaria com os seguintes servidores na sua repartição²⁸³: Benjamin Franklin de Ramiz Galvão (diretor geral), Manoel Maria Nogueira Serra (chefe da 1ª seção²⁴⁷), Abeilard de Almeida Feijó (chefe da 2ª seção²⁴⁸), dois primeiros oficiais, quatro segundos oficiais, oito amanuenses, um arquivista, um almoxarife, um porteiro, dois contínuos, dois correios e quatro serventes²⁴⁹.

O Conselho de Instrução teria como seus membros: Ramiz Galvão (Diretor Geral de Instrução Pública, como presidente), Francisco Carlos da Silva Cabrita (Diretor da Escola Normal), Francisco Moreira Sampaio (Diretor do Asilo de Meninos Desvalidos), Alberto Sabóia Viriato de Medeiros (Diretor da Casa de São José), Raimundo Monteiro da Silva (professor da Escola Normal), Feliciano Pinheiro Bittencourt (Diretor da escola de 2ª grau), Manoel José Pereira Frazão (professor da escola de 1ª grau)²⁵⁰.

Os inspetores escolares nomeados pelo prefeito sob indicação do diretor da instrução, estariam assim distribuídos: José Julio da Silva Ramos (1º distrito), Julio Gonçalves Furtado (2º distrito), João Moreira Magalhães (3º distrito), João Brasil Silvado (4º distrito), José Aldreste M. R. Queiroz Correia (5º distrito), João das Chagas Rosa (6º distrito), Fábio Lopes dos Santos Luz (7º distrito), Capitão tenente Francisco Pinto Torres Neves (8º distrito), José Maria Teixeira de Azevedo Junior (9º distrito), Francisco Alves da Silva Castilho (10º distrito), Augusto José Ribeiro (11º distrito), João Saraiva da Cruz e Costa (12º distrito)²⁸⁸.

²⁴⁶ Sobre a tensão, a conciliação e o poder de veto do executivo municipal, no período de 1892 a 1902, consultar os trabalhos de Magalhães (2004 e 2013) ²⁸³ Ver Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 47.

²⁴⁷ Manoel Maria Nogueira Serra (ex-secretário) foi nomeado como chefe da 1ª seção e teria a incumbência de tudo quanto dizia respeito ao ensino primário e à estatística escolar. Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 47, § 1º.

²⁴⁸ Abeilard de Almeida Feijó, chefe da 2ª seção, seria o responsável pelo ensino normal, profissional e artístico, bibliotecas e museus municipais. Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 47, § 1º.

²⁴⁹ Todos os funcionários foram nomeados no dia 16/05/1893. Com exceção do diretor de instrução ocorrida em 12//05/1893. AGCR 12.1.31. Relatórios de Instrução pública (1893-1909), fl. 5.

²⁵⁰ *Ibidem*, fl. 3. ²⁸⁸

Ibidem, fl. 5.

IV.2- a reforma de 09 de maio de 1893

A nova legislação estabelecia que o ensino municipal leigo e gratuito compreenderia: a) o ensino primário (dado nos jardins de infância²⁵¹ e escolas primárias de 1º e 2º graus); b) o ensino normal (em uma ou mais escolas normais destinadas à formação de professores); c) o ensino profissional (ministrado por uma escola do comércio, um liceu de artes e ofícios, uma escola agrícola e um curso de aprendizado profissional). Para este último, o Conselho organizaria lei especial²⁵².

Invariavelmente em todas as reformas que se seguiram à de 1890, preserva-se a livre iniciativa aos particulares para a fundação de estabelecimentos de ensino primário desde que respeitadas as condições de moralidade e higiene e prestadas as informações estatísticas solicitadas. Ao mesmo tempo, estava livre de qualquer isenção oficial o ensino dado sob a vigilância dos pais e oferecido no seio das famílias²⁵³.

As bases do processo de escolarização da instrução primária se dividiriam em três categorias: os jardins de infância e as escolas primárias de 1º e 2º graus. Os jardins de infância destinados às crianças de 04 a 07 anos eram inexistentes e dependia de regulamentação do Conselho Municipal, o que só veio a ocorrer em 1909. As escolas primárias do 1º grau (07 a 14 anos) eram classificadas por número em cada distrito escolar e discriminadas em masculina e feminina. Quanto às últimas, podendo receber meninos até 10 anos, só poderiam ser dirigidas por professoras. Abrangiam três cursos (elementar, médio e complementar e era dado em seis classes) e empregado o método intuitivo²⁵⁴. O ensino nas escolas de 2º grau teria um diretor(a), um adjunto(a) incumbido da inspeção geral dos alunos e professores especiais²⁵⁵. Exigir-se-ia para a matrícula o certificado dos

²⁵¹ O primeiro jardim de infância do Distrito Federal, denominado Campos Salles, só seria criado em 1909. Ver a respeito Monção (2015).

²⁵² Isso de fato só ocorreria anos mais tarde com o Decreto n. 282, de 27 de fevereiro de 1902. O primeiro regulamento do ensino profissional do Distrito Federal.

²⁵³ Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 3 e 4.

²⁵⁴ Os cursos compreendiam: leitura e escrita e ensino prático da língua materna; contas e cálculos, aritmética prática até regra de três; sistema métrico precedido do estudo da geometria prática; elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; cantos escolares e patrióticos; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais; trabalhos de agulha (para as meninas); noções de agronomia.

²⁵⁵ Os cursos nas escolas de 2º grau: caligrafia; português; elementos de língua francesa; matemática elementar; geografia especialmente do Brasil; história, especialmente do Brasil; elementos de física, química e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene; noções de direito pátrio e de economia política; desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas).

estudos primários de 1º grau. A certificação daria livre entrada nas escolas normais e nas escolas profissionais.

Os membros do magistério primário do 1º grau se dividam em duas classes: professor catedrático e professor adjunto. O professor catedrático, nomeado pelo prefeito, seria retirado dentre os titulados da Escola Normal, obedecendo-se os de melhores notas. No caso da inexistência de titulados o provimento das cadeiras decorreria de concurso. O professor adjunto também seria destinado aos titulados pela Escola Normal obedecendo-se os mesmos critérios de concurso na insuficiência de titulados.

O professor catedrático seria considerado vitalício desde o dia em que tomar posse e o adjunto no fim de cinco anos de efetivo exercício. Os primeiros seriam inamovíveis e só podendo mudar de cadeira a seu pedido ou por transferência, ou por permuta em que convenha a administração superior. Após 15 anos de serviço teriam direito à gratificação adicional (quarta parte do vencimento), com 20 anos a terça parte e o que contar com 25 anos a metade do vencimento. Essas gratificações acompanhariam o vencimento dos professores jubilados. Além disso, teriam o direito de residir no edifício da escola, em prédio anexo ou receberia subsídio mensal para aluguel de casa²⁵⁶.

Os professores adjuntos, distribuídos conforme portaria do diretor de instrução atendendo as necessidades do serviço serão auxiliares dos catedráticos e estariam sob sua direção. Substituiriam nas ausências momentâneas dos catedráticos e seriam incumbidos da regência interina das cadeiras vagas.

Os professores das escolas de 2º grau, nomeados pelo prefeito, entre os mais distintos professores de 1º grau que tivessem mais de cinco anos na função, deveriam ser titulados pela Escola Normal. Na falta de professores diplomados ou na ausência de disciplinas na Escola Normal para as respectivas cadeiras, o ingresso realizar-se-á por concurso. Os professores de português, matemática, ciências físicas e história natural seriam exclusivos dessas escolas – um deles exerceria as funções de diretor(a) –, os demais, das outras matérias lecionariam em duas escolas. Esses professores gozavam das mesmas vantagens com relação às gratificações. Nesse caso, as gratificações adicionais corresponderiam a 10% por 10 anos de serviço; de 20%, por 15 anos; de 30%, por 20 anos; de 40%, por 25 anos; e de 50%, por mais de 30 anos.

²⁵⁶ Esse subsídio era distinto para os professores dos distritos urbanos (100\$) e suburbanos (60\$).

O tempo de exercício efetivo para efeito de jubilação do magistério seria contado: a) o tempo de comissões científicas; b) o número de faltas não excedentes a 60 por ano; c) todo o tempo de suspensão judicial, quando forem julgados inocentes; d) o tempo de exercício nos cargos de adjunto ou substituto; e) o serviço gratuito prestado cumulativamente pelos professores em cursos noturnos mantidos pela administração pública.

Os que por ventura aqueles professores que escreverem compêndio, ou apresentarem trabalho adotado com vantagem para o ensino teriam direito à impressão, por conta do município. No caso de considerado o seu mérito e relevância, o autor receberia um prêmio nunca inferior a 500\$000.

O município manteria, conforme a necessidade do ensino, no Distrito Federal uma ou mais Escolas Normais (curso diurno e limita a matrícula) mistas ou discriminadas para ambos os sexos, em cada uma será anexa uma escola primária de aplicação. Para o seu ingresso, exigir-se-ia: a) o certificado de estudos primários do 2º grau ou aprovação em exame de admissão correspondente ao curso dessas escolas; b) certidão de idade superior a 15 anos; c) atestado médico de que o candidato não tenha defeito físico. Seria permitido fazer exames de todas as matérias do curso da Escola Normal integralmente, desde que respeitadas a ordem das disciplinas estabelecidas pela congregação²⁵⁷.

A prática escolar dos normalistas seriam realizadas na escola de aplicação anexa sob a supervisão do professor(a) responsável. Os membros do corpo docente, nomeados por decreto, mediante concurso, teriam as mesmas vantagens dos professores do 2º grau. Um desses professores, escolhido pelo prefeito, exerceria a função de diretor da escola.

A administração do ensino compete ao Prefeito, de acordo com as leis estabelecidas, por intermédio da Diretoria de Instrução. A direção, fiscalização e inspeção do ensino serão exercidas pelo diretor, auxiliado pelo Conselho de Instrução, pelos inspetores escolares e pelos diretores das Escolas Normais e profissionais. O Diretor de Instrução, presidente do Conselho, não poderia exercer cumulativamente outro cargo público. Teria a seu cargo, dentre outras atribuições: i) distribuir, dirigir e fiscalizar os trabalhos da repartição; ii) propor por si ou em nome do conselho as providências e

²⁵⁷ Distribuídas pelos números de séries estabelecidas em regulamento, as disciplinas eram as seguintes: português e noção de literatura nacional; francês; inglês; geografia e história; matemáticas; astronomia; física e química (noções de mineralogia e geologia); biologia; sociologia e moral; noções de agronomia; desenho; música; ginástica; trabalhos manuais (para o sexo masculino) e trabalhos de agulhas (para o sexo feminino).

reformas convenientes; iii) inspecionar os estabelecimentos de ensino municipal ora existentes ou que venham a se criar no Distrito Federal; iv) presidir os concursos; v) autorizar a abertura de estabelecimentos particulares de instrução pública de acordo com os requisitos da lei; vi) apresentar relatório anual ao prefeito; vii) resolver a mudança de escolas, quando conveniente ao ensino.

Ao Conselho Diretor, formado por sete membros, servindo por dois anos e podendo ser reconduzidos, incumbe: i) cooperar com o diretor na direção do ensino público; ii) discutir e propor quaisquer reformas e melhoramentos do ensino; iii) examinar o resultado dos concursos do magistério; iv) informar sobre as gratificações do magistério; v) informar sobre as penas de suspensão e demissão; vi) organizar os programas do ensino primário; vii) discutir e informar sobre a adoção de todo o material escolar e aprovar ou mandar compor livros e quaisquer trabalhos adequados ao ensino das escolas municipais; viii) dar parecer sobre todas as questões referentes ao ensino.

Aos inspetores escolares são atribuídas: i) a visita frequente e a minuciosa inspeção dos estabelecimentos de ensino primário de sua circunscrição no que diz respeito ao material, aos métodos de ensino e às condições de conservação e higiene dos prédios escolares; ii) cumprir e fazer cumprir o regimento das escolas; iii) aconselhar e estimular por todos os meios a frequência das crianças de seu distrito aos estabelecimentos de educação; iv) organizar a estatística da população escolar de seu distrito; v) promover a adoção e generalização dos melhores métodos de educação física, intelectual e moral, respeitados os programas oficiais.

No regimento das escolas primárias, Escola Normal e das escolas profissionais serão discriminadas as penas que puderem ser aplicadas aos professores, de acordo com a gravidade da falta. Assim, podendo estar sujeitos: a admoestação, repreensão, suspensão com perda de vencimentos e demissão.

Todas as escolas públicas criadas e mantidas pela União e pela municipalidade seriam equiparadas. A diretoria de instrução efetuará a remoção das escolas de 1º grau que fossem vizinhas, mandaria fechar aquelas que apresentassem frequência inferior a 30 alunos ou, se fosse o caso, criaria outras se as necessidades da população assim o exigissem. Nesse último caso, nas localidades que inexistirem escolas públicas de 1º grau o poder público poderá subvencionar as escolas particulares desde que recebessem e dessem instrução pública a pelo menos quinze alunos pobres. No caso de não existir escolas particulares o prefeito é autorizado a subsidiar, mediante proposta do diretor da

instrução, pessoa para o ensino das crianças pobres da região, desde que fosse idônea²⁵⁸. Para o subsídio, o inspetor escolar deveria provar a necessidade do ensino efetivo depois de estabelecida a escola, comprometendo-se a municipalidade a fornecer os livros adotados para a instrução.

Nas escolas públicas primárias do 1º grau seriam criados cursos noturnos que funcionariam das 07 às 09 horas, com mobília apropriada. Esses cursos seria dirigidos por professores(as) catedráticos(as) e adjuntos(as) mediante gratificação anual de 1:200\$000. Esses docentes enquanto estiverem na direção desses cursos, o tempo será contado pela metade no ato da jubilação. O ensino compreenderia: leitura e escrita, elementos de gramática portuguesa e composição, aritmética prática, morfologia geométrica, noções de geografia e história do Brasil, instrução cívica e moral e desenho.

Nessa reforma a municipalidade se comprometia a mandar construir em cada circunscrição urbana do Distrito Federal um ou mais grupos escolares, de acordo com a densidade da população. Composto de várias escolas, os grupos escolares ficariam sob a administração de um professor-diretor. Em comum possuiria um ginásio, uma biblioteca e um museu escolar. Além disso, as aulas de desenho e música, a partir de então, seriam realizadas por professores dessas áreas, mediante concurso.

Ficariam constituídos caixas escolares para obtenção de donativos com o intuito de fornecer aos alunos pobres o indispensável para a sua frequência à escola. Mediante a conveniência, o prefeito designará professores dos estabelecimentos de instrução para, em comissão, irem aos Estados Unidos ou à Europa verificarem os progressos do ensino ou aperfeiçoarem suas habilitações.

A partir dessa legislação o Distrito Federal seria dividido em 12 distritos escolares. Além dos sete, a cargo da União, cinco novos serão constituídos. Uma vez delimitados pela diretoria de instrução as escolas seriam distribuídas pelos distritos – recebendo cada uma delas uma numeração –, para efeitos de inspeção. Na organização da Diretoria Geral da Instrução todos os funcionários seriam aproveitados de acordo com a necessidade do serviço²⁵⁹.

²⁵⁸ As subvenções e os subsídios corresponderiam a 90\$, e por aluno que acrescer aos 15 adicionais a cota de 6\$, não podendo exceder a 180\$. No caso dos subsídios o limite estabelecido era de 150\$ e mais 50\$ para a casa e asseio da escola. O recurso para o asseio cessaria se a frequência escolar fosse apenas de 15 alunos. Ver Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 56 e 57.

²⁵⁹ Decreto n. 38, art. 77.

Assim, a primeira lei do ensino do Distrito Federal produziu poucas alterações com relação à legislação de 1890. Os seus fundamentos e princípios, a organização do ensino, a liberdade de ensino, os subsídios, a ausência da obrigatoriedade continuaram representativos da mesma tradição.

Após sancionar a legislação do ensino municipal, em decorrência do veto ao nome de Barata Ribeiro para estar a frente ao executivo, pelo Senado, assume interinamente o cargo o intendente Antonio Dias Ferreira (ROCHA, 1995, p. 46)²⁶⁰. Após um mês, Floriano Peixoto designou o coronel Henrique Valadares para o exercício dessa função²⁶¹. Ao assumir a prefeitura, em 26 de junho de 1893, ficaria pelos próximos dezoito meses respondendo pelo Distrito Federal. Apesar de enfrentar vários distúrbios, em especial, a Revolta da Armada, coube a Valadares a institucionalização administrativa do Distrito Federal. Muito embora mudanças ocorressem, a rede governativa da instrução pública recebida da gestão anterior estaria ilesa, pelo menos até dezembro, quando sofreria uma baixa: a saída do diretor geral de instrução Ramiz Galvão.

No relatório apresentado por Ramiz Galvão, ao recém-empossado prefeito Henrique Valadares, em agosto de 1893, já contava com as escolas mantidas pela União no ato da transferência dos serviços de instrução pública para o Distrito Federal, determinada pela Lei Orgânica. Portanto, o quadro de escolas e matrículas estava assim distribuído pelos doze distritos escolares (TABELA VIII):

TABELA VIII
Mapa estatístico da matrícula escolar das escolas públicas
1º semestre - 1893

²⁶⁰ Médico clinicava e foi eleito pelo distrito da Gávea na primeira legislatura do Conselho Municipal (REIS, 1977, p. 9). Ocupou a interinidade como prefeito de 26 de maio a 26 de junho de 1893. De acordo com a Lei Orgânica, na falta ou impedimento do prefeito as suas funções seriam exercidas pelo presidente do conselho municipal. Conforme a Lei n. 85, de 20/09/1892, art. 26.

²⁶¹ Nomeado em 27 de junho de 1893 ficou no executivo até 31 de dezembro de 1894. Natural do Piauí, Engenheiro Militar, Coronel do Corpo de Estado Maior de 1ª Classe, tenente da Escola Militar do Rio de Janeiro e antigo Comandante do corpo de alunos daquele estabelecimento. Na sua administração foram reorganizadas as repartições municipais de acordo com a Lei Orgânica. Criou novos serviços e estabeleceu a ordem nas finanças (Idem).

Distritos escolares	Escolas			Matrícula		Total	
	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total	Sexo Masculino	Sexo Feminino		
1°	6	7		471	401		13
						872	15
						1085	16
2°	7	8		417	668		17
						1214	15
6°	8	10		671	671		18
							3°
7°	4	5	9	364	336		6
							10 352
862	8°	3	3	169	174	842	
	9°	7	5	239	154	1342	4°
						700	9
						343	8 1005
760						393	
						498	5°
						308	7
						260	8 257
585	10°	6	6	271	227		
	11°	3	4	144	164		
	12°	4	2	165	95		
			12				
			7				
			6				
			146				
Total	70	76		4.525	5.097	9.622	

Fonte: AGCRJ, 11.4.23 - Estatística de frequência e matrícula 1874-1897, p. 113.

Na reconfiguração dos distritos escolares, agora totalizando doze, a recomposição territorial das escolas e matrículas é evidente. No quadro acima, observase uma redução das matrículas nas áreas centrais e, ao mesmo tempo, um deslocamento para os subúrbios – representados pelos 8°, 9°, 10°, 11° e 12° distritos escolares –, da Capital Federal. Ao que parece, a ação higiênica de Barata Ribeiro pondo fim ao cortiço Cabeça de Porco, o conjunto de epidemias que assolaram a cidade do Rio de Janeiro, no início de 1893 e o fluxo migratório e imigratório podem ser debitadas para se compreender a mobilidade urbana da população. As áreas centrais da cidade (1° e 2° distritos escolares) deixam de concentrar a maior quantidade de habitantes diluindo-se por outros bairros de acordo com o crescimento da malha de transporte urbano na Capital Federal (bondes e trens).

Nas escolas subvencionadas o acréscimo foi inexpressivo. Apenas a redistribuição pelos distritos escolares, conforme previsto pela nova lei do ensino do município, foi realizada. Constata-se a predominância de escolas subvencionadas nos distritos escolares suburbanos (TABELA IX).

TABELA IX
Mapa estatístico da matrícula escolar das escolas subvencionadas
1º semestre - 1893

Distritos escolares	Escolas				Matrícula		Total
	Mistas	Sexo		Total	Sexo		
		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino	
1º	3			3	41	69	
5º				3		99	
			3				
7º	4	1	4	9	70	144	
8º	4			4	76	123	
9º	1	3	3	7	113	194	110
							99
							214
							199
							307
							278
							333
							37
10º	1	3	1	5	163	115	
11º	2	5	1	8	158	175	37
12º	1		1			956	
Total	16	12	13		621		
							1.577

Fonte: AGCRJ 12.1.31. Relatórios de Instrução Pública (1893-1909), p. 24.

Nesse mesmo relatório encontramos a quantidade do corpo docente composto por 144 professores catedráticos de 1º grau, 41 catedráticos de 2º grau e 301 professores adjuntos (incluídos os 110 adjuntos interinos nomeados em 03 de julho de 1893). Totalizando assim, 486 professores exercendo o magistério público primário.

Em 1893, funcionavam 31 escolas subvencionadas. No início do ano foram concedidas subvenções a mais 09 escolas para atender a nova lei do ensino aprovada em maio de 1893²⁶².

Continuavam a funcionar a 06 escolas (03 masculinas e 03 femininas) de 2º grau no Distrito Federal. Ao fim de seu relatório o diretor de instrução, Sr. Ramiz Galvão, ressaltava duas de suas preocupações: a) —com o fornecimento de material escolar para

²⁶² Lei n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 56 e 57.

as antigas escolas municipais que em sua maior parte se encontram em lamentável estado de penúria; b) —com a escolha de prédios idôneos para os estabelecimentos de ensino²⁶³.

Cabe ressaltar que suas inquietações com relação ao —lamentável estado de penúria e a —escolha de prédios idôneos para o funcionamento das escolas, como pode ser visto abaixo para o 8º distrito escolar, representavam espaços físicos reduzidos, em sua maioria alugados, para poucos alunos e professores (TABELA X). Nesse distrito escolar do subúrbio, atendia em média 60 alunos nas localidades de Pilares (1ª escola masculina e 1ª feminina), Cupertino (2ª escola masculina e 2ª feminina), Cascadura (3ª escola masculina) e Pilares (3ª escola feminina). Isso correspondia ao total de 343 alunos (169 masculinos e 174 femininos) em seis escolas. Em algumas delas, alunos e alunas dividiam o mesmo espaço escolar²⁶⁴.

TABELA X
Mapa estatístico da frequência escolar 8º distrito escolar - 1893

Distrito escolar	Escolas		Matrícula		Total
	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	
	M	F	M	F	
8º Distrito	1ªm		49		49
		1ªf	4	40	44
	2ªm		36	53	89
		2ªf	13	36	49
	3ªm		38		38
		3ªf	29	45	74
Total	3	3	169	174	343

Fonte: AGCRJ, 11.4.23 - Estatística de frequência e matrícula 1874-1897, p. 111.

Por exemplo, o mesmo ocorria no 1º distrito escolar. Com um total de 872 alunos (471 masculinos e 401 femininos) para 14 escolas. Nesse distrito da zona urbana da cidade, as escolas atendiam uma média de 62 alunos (TABELA XI). Localizavam-se na Estrada da Gávea (1ª escola masculina e 1ª feminina), Marques de São Vicente (2ª escola masculina e 2ª feminina), Rua da Matriz (3ª escola masculina e 3ª feminina), São Clemente (4ª escola masculina), Rua Bambina (4ª escola feminina), Rua da Passagem (5ª escola masculina), Rua General Polidoro (5ª escola feminina), Rua São Salvador (6ª

²⁶³ Ver Relatório de Instrução Pública (1893, fl. 4).

²⁶⁴ As escolas de 1º grau do sexo feminino, destinadas às crianças de 07 a 14 anos de idade, poderiam admitir meninos até 10 anos. Ver decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, art. 7º.

escola masculina e 6ª feminina), Rua General Severiano (7ª escola feminina) e Praia de Botafogo (8ª escola feminina). Algumas escolas apresentavam apenas 10 alunos matriculados, como as escolas situadas na Gávea, na rua Marquês de São Vicente.

TABELA XI
Mapa estatístico da frequência escolar 1º distrito
escolar - 1893

Distrito escolar	Escolas		Matrícula		Total	
	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo		
	M	F	M	F		
º Distrito	1ªm		10		10	
		1ªf	12	19	31	
	2ªm		10		10	
		2ªf	3	7	10	
	3ªm		76		76	
		3ªf	16	66	82	
	4ªm		70		70	
		4ªf	30	120	150	
	5ªm		63		63	
		5ªf	27	39	66	
	6ªm		80		80	
		6ªf	24	60	84	
		7ªf	50	90	140	
		8ªf			0	
	Total	6	8	471	401	872

Fonte: AGCRJ, 11.4.23 - Estatística de frequência e matrícula 1874-1897, p. 108.

Esse foi o último relatório elaborado por Ramiz Galvão como diretor de instrução pública do Distrito Federal. Até a sua exoneração em dezembro de 1893 foi aprovado o Regimento Interno das escolas públicas primárias²⁶⁵ e reorganizadas as repartições da prefeitura municipal²⁶⁶.

²⁶⁵ Aprovado por Ato do Prefeito em 03 de julho de 1893.

²⁶⁶ Decreto n. 44, de 05 de agosto de 1893.

A saída de Galvão da diretoria teve como epicentro a Revolta da Armada²⁶⁷. Desde a saída de Deodoro (1891) a instabilidade política fora a tônica desse período, em especial o ano de 1893, com a Revolta Federalista no Sul. O manifesto monarquista distribuído na cidade pelo almirante Saldanha da Gama em dezembro de 1893 foi o estopim para se deflagrar a radicalização entre os jacobinos e monarquistas restauradores. Saldanha da Gama afirmava:

A lógica e a justiça dos fatos autorizariam que se procurasse à força das armas repor o governo do Brasil onde estava a 15 de novembro de 1889, quando num momento de surpresa e estupefação nacional ele foi conquistado por uma sedição militar, de que o atual governo não é senão uma continuação. (CARONE, 1969, p. 29)

Esse movimento restaurador capitaneado por Saldanha da Gama teve como um de seus desfechos a exoneração do seu cunhado: Ramiz Galvão. Além de ser casado com a irmã de Saldanha da Gama, em passado recente, estava sentado no colo da monarquia como aio dos príncipes. Portanto, em retaliação, o prefeito coronel Henrique Valadares, a mando do marechal Floriano Peixoto, —exige o seu afastamento (MAURICÉA FILHO, 1972, p.58). Assim, a sua função frente à instrução pública, do Distrito Federal chegava ao fim, transcorridos quase quatro anos. Em decorrência do quadro político exilou-se com a família em Minas Gerais, na casa de Sá e Benevides. Aí ficaria até iniciar o governo de Prudente de Moraes (Idem). A partir de 1894, ao lado de Ferreira Araújo, como redator do *Gazeta de Notícias*, dava início a sua atividade mais intensa no jornalismo, mesmo já atuando como colaborador nesse mesmo periódico desde novembro de 1889 (MAGALHÃES, 1918, 569).

²⁶⁷ A exoneração ocorreu em 11 de dezembro de 1893.

CAPÍTULO V

A reinvenção da tradição: a sua “mensagem”

Como salientado no capítulo anterior, os primeiros anos do novo regime foram marcados por turbulências políticas, econômicas e sociais. Considerando o momento que vai do governo de Deodoro da Fonseca até o de Floriano Peixoto um período —entrópico, Lessa (1988) afirma que, na tentativa de se buscar a redução da instabilidade política, o que se evidenciou foi o agravamento das incertezas, da ingovernabilidade e da ação dos jacobinos²⁶⁸. Mediante esse quadro, a tônica desse período pautou-se pelas perseguições, pelo empastelamento de jornais, entre outras ações que serviram para desencadear, reprimir e deportar os —subversivos da república²⁶⁹. Com a Revolta da Armada (1893), o jacobinismo alcançaria sua proeminência política²⁷⁰. Nesse rescaldo, a instrução pública do Distrito Federal, em decorrência do quadro político, foi afetada no comando da sua diretoria.

Para o lugar de Ramiz Galvão, o prefeito Henrique Valadares designou, em dezembro, o Dr. Carlos Antonio de França Carvalho²⁷¹. Um dos organizadores do préstito em apoio a Floriano Peixoto em novembro de 1893²⁷², no transcorrer de sua breve passagem – de pouco mais de doze meses –, na condução da instrução pública do Distrito Federal, sua principal medida adotada foi a criação do Instituto Comercial³¹²⁷³²⁷⁴.

²⁶⁸ Ver Lessa (1988, p. 49-72)

²⁶⁹ Tomo esse termo de empréstimo de Janotti (1986) ao analisar o conjunto de ações desencadeadas pelos restauradores monárquicos após a mudança do regime político.

²⁷⁰ Considerados —republicanos radicais, o jacobinismo – nas suas fileiras composto por jovens —patriotas –, foi um movimento político inspirado no —florianismo. Sua vigência foi da ascensão de Floriano Peixoto, em 1893, até a repressão aos implicados no atentado de Prudente de Moraes, em 1897. A este respeito ver os trabalhos de Gomes (2008) e Queiroz (1986).

²⁷¹ Nasceu em Iguaçu (RJ) em 1845. Formado em ciências jurídicas pela Faculdade de Direito de São Paulo. Abolicionista, fundou a sociedade Fraternalização que visava libertar os escravos, e inclusive consta ter libertado os cativos de sua fazenda e do seu irmão Leôncio de Carvalho. Redator chefe da *Reforma*, órgão da imprensa liberal (1869-1879). Membro do Partido Liberal, deputado provincial e deputado geral (1878 a 1881 e 1885). Com a República foi eleito deputado pelo Estado do Rio de Janeiro participando da elaboração da carta constitucional de 1890 exercendo seu mandato até o final (1893). Um dos fundadores da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro sendo seu diretor até 1909, data do seu falecimento. A este respeito ver *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*, CPDOC, FGV.

²⁷² Um dos membros da comissão de compatriotas que tomou a si a organização do préstito cívico de saudação ao marechal Floriano Peixoto. Além de Carlos França, contava com a presença de Saldanha Marinho e Quintino Bocayuva, entre outros. Ver *O Paiz* (Ed. 04216, quarta, 22 de novembro de 1893, p. ²⁷³).

²⁷⁴ Criado pelo Decreto n. 98, de 26 de junho de 1894.

Cabe destacar que na sequência sucessória dos diretores de instrução pública do Distrito Federal, três deles²⁷⁵ pertenceriam aos quadros da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro²⁷⁶, instituição criada em 1891, em que, entre outros integrantes do corpo docente, se destacavam: Carlos Antonio de França Carvalho, Francisco Rangel Pestana, Ubaldino do Amaral, Silvio Romero, Nilo Peçanha, João Brasil Silvado, Joaquim Abílio Borges, entre outros²⁷⁷²⁷⁸.

Nomeado diretor da instrução pública em 12 de dezembro de 1893, no ano vindouro, França Carvalho se dedicaria também a sua candidatura a deputado federal. Ao proferir um discurso de campanha, no 4º distrito do Estado do Rio de Janeiro – em meio à crise da Revolta da Armada –, exalta os compromissos republicanos e seu empenho em —debelar a nefanda revolta e prestar franco, leal e eficaz apoio ao honrado vice-presidente da República, o Sr. Marechal Floriano Peixoto²⁷⁹.

Eleito deputado geral pelo 2º distrito da Capital Federal, em 26 de dezembro de 1894, Carlos França passaria o bastão da Diretoria Geral de Instrução Pública para o seu colega e fundador da Faculdade Livre de Direito, o Dr. José Joaquim do Carmo²⁸⁰. Nesse lapso de tempo em que ficou à frente da Diretoria Geral de Instrução pública o intendente municipal Dr. João Baptista Capelli apresentou um projeto concedendo à Faculdade Livre de Direito uma subvenção anual de 20.000\$, pagos em prestações mensais. Por esse projeto, a Faculdade obrigar-se-ia a conceder anualmente 10 matrículas gratuitas aos estudantes —filhos desta capital²⁸⁰ que fossem designados pelo diretor da instrução pública. Apesar de acolhida pelos membros da casa legislativa, não foi possível confirmar se a lei

²⁷⁵ Dr. Carlos Antonio de França Carvalho (1893 a 1894), Dr. José Joaquim do Carmo (1894 a 1895) e Benedicto Cordeiro de Campos Valadares (1899 a 1900).

²⁷⁶ A Faculdade Livre de Direito foi criada pelo Dr. José Joaquim do Carmo, instalada em 11 de junho de 1891 e equiparada às demais faculdades de direito federais no mesmo ano (decreto n. 639, de 31 de outubro de 1891). Nesse momento, utilizar-se-ia do mesmo edifício da Escola Normal, à praça da Aclamação, e na direção encontrar-se-ia o Dr. Carlos Antonio da França Carvalho (*Gazeta de Notícias* [Faculdade Livre de Direito], ed. 00095, quinta, 06 de abril de 1892, p. 2)

²⁷⁷ Também faziam parte do corpo docente da Faculdade Livre de Direito: Dr. Antonio Pedreira de Magalhães Castro, Antonio de Paula Ramos Junior, Dr. Benedicto Cordeiro dos Campos Valadares (se tornaria diretor de instrução pública entre 1899 e 1900), Luiz Carlos Fróes da Cruz, Fausto de Aguiar Cardoso, João Pedro Belfort Vieira, José de Oliveira Coelho, Dr. Augusto Daniel de Araújo Lima, Antonio Joaquim Vaz Pinto Coelho, Benedicto Raymundo da Silva, Eugenio de Valadão Catta Preta, Dr. João Joaquim Pizarro, Pelino Guedes, Dr. Frederico Borges, Dr. José de Goés Siqueira, Olympio von Giffenig Niemeyer, Dr. José Higino Duarte Pereira. (*Gazeta de Notícias* [Faculdade Livre de Direito], ed. ²⁷⁸, sexta, 10 de junho de 1892, p. 2)

²⁷⁹ A este respeito ver *O Paiz* (Ed. 004307, quarta, 21 de fevereiro de 1894, p. 2).

²⁸⁰ O Decreto n. 102, de 18 de julho de 1894, substituiria o nome da Diretoria de Instrução Municipal alterando-a para Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal. Essa denominação só seria alterada em 1933.

entrou em vigor²⁸¹. Mesmo assim, cabe registrar como as relações estabelecidas pelas redes governativas estavam presentes no conjunto das ações daqueles sujeitos que ocupavam a Diretoria Geral de Instrução Pública.

No caso de Carlos França, ao fim de seu mandato de deputado (1893), foi alçado a um cargo na diretoria da instrução da municipalidade, permitindo-lhe fortalecer e aquinhoar benefícios públicos para a expansão da instituição privada do qual era diretor. Logo em seguida, retorna à cena política congressional com um novo mandato de deputado, não considerando a indicação de seu sucessor na órbita da instrução do Distrito Federal.

No apagar das luzes da administração do prefeito Henrique Valadares, Carlos França solicita sua exoneração em 26 de dezembro de 1894. Assume em seu lugar, para o cargo, o Dr. José Joaquim do Carmo. A saída de Henrique Valadares, do executivo municipal, no final de dezembro, e a posse de Francisco Furquim Werneck de Almeida para a prefeitura – nomeado pelo presidente Prudente de Moraes –, não alteraria a rede administrativa e governativa da instrução pública da municipalidade²⁸².

Nos derradeiros oito meses à frente da Diretoria Geral de Instrução, José Joaquim do Carmo acumularia as funções de professor da Faculdade Livre de Direito e do Colégio Arthur Souza, criado em 1893. Em meio à sua gestão na diretoria, consegue a visita do comissário da higiene para inspecionar o colégio. Nessa inspeção, relata: —Ensino primário e de humanidades, prédio de grandes proporções com dois pavimentos, expressamente reconstruído, preparado e pintado a capricho para o fim a que se acha destinado. Essas informações são utilizadas como propaganda da instituição em um dos periódicos da cidade²⁸³.

A breve passagem do Sr. José Joaquim do Carmo pela Diretoria Geral de Instrução foi seguida pela nomeação, em 03 de agosto de 1895, do Dr. Joaquim da Silva

²⁸¹ Ver *O Paiz* ([Faculdade Livre] Ed. 03678 sexta, 26 de outubro de 1894, p. 1).

²⁸² Francisco Furquim Werneck de Almeida ocupou a prefeitura de 01 de janeiro de 1895 até 15 de novembro de 1897. Natural do Estado do Rio de Janeiro, o médico foi nomeado por Prudente de Moraes, exonerando-se logo em seguida por questões políticas partidárias, visto que era filiado à corrente de Francisco Glicério, que fazia oposição ao governo. Na sua administração preocupou-se com o saneamento da cidade e questões de higiene, tratando do abastecimento da água deficiente, da remoção do lixo, que era feita em condições precárias, e da melhoria das condições higiênicas das escolas municipais, mal instaladas em casas de aluguel. Obriga a conservação dos prédios de má aparência, trata de melhorar a pavimentação das ruas e praças, moderniza o Matadouro, o Campo de Marte, nivelando-o com o aterro e evitando que nele continue o vazadouro da cidade. Trata do problema de distribuição da carne. Cria a Comissão de saneamento da cidade, sob a presidência do Dr. Manoel Vitorino Pereira, então Vice-Presidente da República. Ver a esse respeito Reis (1977, p. 9).

²⁸³ O anúncio da visita do comissário de higiene e a transcrição de parte de seu relatório ressaltando aspectos do Colégio Arthur Souza encontra-se na *Gazeta de Notícias* (Ed. 00011, sexta, 11 de janeiro de 1895, p. 3).

Gomes para o cargo. Esse último, já conhecido por ser tratar do relator do Projeto n. 79 apresentado ao Conselho Municipal, em 1893, em que, após amplo debate foi votado e aprovado pelo legislativo e sancionado por Barata Ribeiro como a primeira lei do ensino municipal.

Em seu breve período pela diretoria da instrução, coube a Silva Gomes regulamentar alguns artigos da lei do ensino de 1893. Nesse sentido, constituiu as caixas escolares²⁸⁴ e criou o primeiro grupo escolar para o sexo feminino que deveria funcionar na antiga Escola de São Sebastião²⁸⁵. Além disso, até janeiro de 1897 ainda teve tempo de dar um novo regulamento a Casa de São José³²². Diferente dos seus antecessores, Silva Gomes buscou institucionalizar a legislação do ensino em vigor.

V.1 – A reinvenção da tradição na reformas de 1897

A nomeação por Francisco Furquim Werneck de Almeida do florianista Medeiros e Albuquerque, em 28 de janeiro de 1897, para a Diretoria Geral de Instrução Pública, representou um período de mudanças. Após dois meses na pasta, Medeiros e Albuquerque disse ao que veio: elaborou o regimento interno das escolas noturnas e das escolas primárias de 2º grau; alterou o regimento interno das escolas primárias de 1º grau; reorganizou as instruções para a inspeção dos estabelecimentos públicos e privados do ensino primário e os seus respectivos programas; e propôs ao prefeito alterar a lei do ensino de 1893²⁸⁶²⁸⁷. Em decorrência disso, no transcorrer do ano apresentou novos regulamentos para a Escola Normal, o Instituto Comercial, o Instituto Profissional²⁸⁸ e o Pedagogium²⁸⁹. Portanto, sob sua direção as reformas na instrução no Distrito Federal foram intensas – em um curto intervalo de tempo –, o que provocaria descontentamentos, discussões e acirrariam os debates.

Esse ímpeto reformador de Medeiros e Albuquerque – que caracterizou a sua passagem pela Diretoria Geral de Instrução –, se fizera inicialmente explicitar na reforma

²⁸⁴ Decreto n. 311, de 01 de agosto de 1896 que regulamenta o art. 64 do decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, constituindo caixas escolares nos distritos escolares.

²⁸⁵ Em decorrência do art. 62, § 1º, do decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, criou-se, pelo o decreto n. 51, de 23 de janeiro de 1897, o primeiro grupo escolar para o sexo feminino, ³²² Decreto n. 37, de 08 de agosto de 1895.

²⁸⁶ Decreto n. 377, de 23 de março de 1897. Nesse o prefeito ficaria autorizado a reformar o Decreto n.

²⁸⁷, de 09 de maio de 1893.

²⁸⁸ Respectivamente Decretos nºs 54, 55 e 56, todos de 23 de abril de 1897.

²⁸⁹ Decreto n. 57, de 15 de maio de 1897.

de março de 1897²⁹⁰. Contendo três artigos, revogaria e alteraria vários artigos da lei de 1893²⁹¹. Cabe destacar a prerrogativa dada ao executivo, pelos intendentess, de reformar a reforma. Como vimos anteriormente, essa era uma atribuição do Conselho prevista na Lei Orgânica do município. Nesse sentido, pode-se considerar que a nova norma do ensino desloca o eixo de elaboração e formulação da instrução pública do legislativo para o executivo, permitindo, com isso, lançar as bases de uma reinvenção da tradição do ensino na Capital Federal.

Assim, uma das medidas adotadas seria o fim das escolas primárias de 2º grau mantidas nas reformas de 1890 e de 1893 – apesar de alguns intendentess já defenderem a sua extinção – é enfim revogada pelo Decreto n. 377 de 23 de março de 1897. Em decorrência disso, os alunos, de acordo com seu grau de adiantamento passariam para a Escola Normal²⁹². Os professores de 2ª grau, seriam transferidos para os cursos noturnos da mesma Escola²⁹³, para o Pedagogium ou para as vagas que se abrissem nos Institutos Profissionais²⁹⁴.

Dessa forma, o ensino nas escolas primárias continuaria apenas com as de 1º grau com os seus três cursos (elementar, médio e complementar). Mas, no lugar das seis classes – duas por curso – da legislação anterior (1893), ficaria apenas o primeiro curso subdividido em duas classes²⁹⁵. O que Medeiros e Albuquerque promoveria é a redução do tempo de escolarização mirando dispor de uma quantidade maior de professores em decorrência da expansão dos serviços de instrução pública.

Desse modo, os docentes dos três anos da escola primária de 2º grau e mais os professores de uma das classes dos cursos médio e complementar poderiam ser realocados nas demais escolas municipais. Nessa legislação previa-se a criação de 10 escolas primárias diurnas a serem distribuídas pelas zonas onde a estatística acusasse maior

²⁹⁰ Com o Decreto n. 377, de 23 de março de 1897.

²⁹¹ É preciso dizer que o Decreto n. 377, de 23 de março de 1897, tem como título —Autoriza a reforma da lei de 09 de maio e de todos os serviços dependentes da Diretoria Geral de Instrução Pública. Em seguida, explicita o tramite da reforma: o Prefeito faz saber que o Conselho Municipal decretou e ele sancionava esse regulamento. O art. 1º autorizava o Prefeito a reformar a lei de 1893 e, para tal, lançou mão de 14 alíneas. O art. 2º garantia os direitos adquiridos. Por último, o art. 3º revogavam-se as disposições em contrário. É no conjunto das alíneas (das letras *a* a *o*) que se encontra o núcleo dos princípios da nova lei.

²⁹² O fim das escolas primárias de 2º grau precipitaria a reforma da Escola Normal. Após —ouvida a sua congregação, o seu plano de estudos, a partir de então, começaria de onde terminassem os cursos das escolas primárias (Ibidem, letra f).

²⁹³ Ficaria instituído um curso noturno para atender as necessidades dos atuais adjuntos que dele precisariam e, ao mesmo tempo, os alunos passariam a pagar uma taxa anual de matrícula (Idem).

²⁹⁴ Ibidem, letra h.

²⁹⁵ Ibidem, letra a.

densidade da população escolar. O efeito dessa medida visaria atenuar a necessidade de contratação de professores, em decorrência da demanda escolar.

O ingresso no magistério dos adjuntos se daria entre os normalistas diplomados por merecimento, de acordo com a necessidade. Na sua inexistência o critério adotado seria os que tivessem prestado o maior número de exames e as melhores aprovações. Por sua vez, os catedráticos seriam escolhidos entre os adjuntos diplomados, preferindo-se aqueles que tivessem regido escolas subvencionadas. Os adjuntos interinos das escolas suburbanas, até o último ano letivo, se tornariam efetivos²⁹⁶. Nessa legislação, o ingresso na Escola Normal ficaria vedado ao sexo masculino. Mesmo assegurando-se os direitos até então, o magistério primário passaria gradual e —exclusivamente para o sexo feminino²⁹⁷. Essa legislação institucionaliza a feminização do magistério primário no Distrito Federal²⁹⁸.

Com o fim das escolas primárias de 2º grau, a Escola Normal, ouvida a sua congregação, atenderia à necessidade de começar seu plano de ensino exatamente onde termina os cursos primários. A sociologia seria substituída pela cadeira de pedagogia, e o curso noturno destinado aos atuais adjuntos que almejassem o diploma de normalista seria instituído. No bojo dessas medidas, ainda seria incluído o pagamento de uma taxa anual de matrícula nunca excedente a 50\$. Os regulamentos dos Institutos Profissional e Comercial também seriam revistos²⁹⁹.

Nesse decreto, já se encontra o *Pedagogium* devidamente incorporado à organização do ensino do Distrito Federal³⁰⁰. Nele foram criadas as cadeiras de matemática elementar, física e química, história natural, agronomia e pedagogia³⁰¹. Como responsável pela publicação da *Revista Pedagógica*, sua assinatura seria obrigatória para o magistério municipal³⁰². Nesse decreto a função do *Pedagogium* é definida como um —centro impulsionador do ensino³⁰³.

²⁹⁶ Ibidem, letra b.

²⁹⁷ Ibidem, letra c.

²⁹⁸ Sobre a história da feminização do magistério no Brasil ver Chamon (2005) e Louro (1997). Para Uma revisão bibliográfica consultar Sá e Rosa (2004).

²⁹⁹ Ibidem, letras d, f e g.

³⁰⁰ O comunicado de transferência do *Pedagogium* consta de ofício emitido por Alberto Torres, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ao prefeito Dr. Francisco Furquim Werneck de Almeida datado de 29 de dezembro de 1896. Ver Mignot e Varela (2013, p. 138-139).

³⁰¹ Decreto n. 377, de 23 de março de 1897, letra l.

³⁰² Sobre a *Revista Pedagógica* consultar Gondra (1997), Fernandes (2013) e Kuhlmann Júnior (2013). ³⁰³ Decreto n. 377, de 23 de março de 1897, letra l. Sobre o *Pedagogium* recomenda-se a leitura do livro de Mignot (2013), que reúne artigos sobre os mais variados aspectos da instituição.

A novidade trazida por essa lei está no regime de concessão de gratificações. Essas, a partir de então, considerariam o mérito. Por sua vez, estaria diretamente relacionado a porcentagem dos alunos preparados para os exames³⁰³. Aqui, Medeiros e Albuquerque aponta o eixo principal de sua reforma aprovada em abril, em que detalha a gratificação dos professores com o rendimento escolar do aluno.

Outra modificação realizada circunscreve-se à organização do Conselho de Instrução. A partir de então, este se tornaria um —verdadeiro tribunal onde seriam discutidos e julgados todos os fatos de relevância ao ensino municipal, além de ficarem sob sua responsabilidade a inspeção do ensino, composto de 12 inspetores escolares nomeados pelo prefeito e sugerido pelo Diretor Geral de Instrução Pública. A preferência para os cargos de inspetores seriam os professores premiados no Congresso Pedagógico e que tivessem 20 anos de serviço³⁰⁴.

Portanto, são essas as primeiras medidas colocadas em prática com a chegada de Medeiros e Albuquerque na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal: o fim das escolas de 2º grau; a feminização do magistério primário; a concessão de gratificações aos professores associado ao mérito; a ampliação das atribuições do Conselho de Instrução; maior centralização do executivo com o protagonismo da Diretoria Geral de Instrução Pública, na formulação das políticas do setor. É a esse conjunto de iniciativas, ocorrida no início de 1897, que está se designando como a reinvenção da tradição. As bases do processo de escolarização enquanto uma forma escolar moderna de escolarização, adquirem, nesse momento, um formato pragmático e calcado na melhoria dos resultados. Esses se constituem no núcleo das mudanças operadas na organização do ensino na capital federal.

Em pouco menos de vinte dias essas medidas seriam solidificadas no Decreto n. 52, de 09 de abril de 1897. Nesse, o prefeito, usando de suas atribuições concedidas pelo decreto anterior, expede o novo regulamento do ensino público municipal. Nele encontram-se incorporadas todas as alíneas do Decreto n. 377 acrescidos de outras modificações³⁰⁵.

³⁰³ Decreto n. 377, de 23 de março de 1897, letra i.

³⁰⁴ Ibidem, letra j.

³⁰⁵ Lei n. 52 de 09 de abril de 1897. Os seus 110 artigos foram estruturados da seguinte forma: do ensino municipal, público e privado (02 artigos); do ensino primário municipal (13 artigos); do pessoal docente (35 artigos); do Conselho Superior de Instrução (04 artigos); do pessoal administrativo (30 artigos); das Conferências Pedagógicas (03 artigos) e das disposições gerais e transitórias (23 artigos).

V.2- A reforma de 09 de abril de 1897.

No decreto n. 52, o ensino municipal, dividido em público e privado, compreendia: a) ensino primário (jardins de infância e escolas primárias), ensino normal (Escola Normal e Pedagogium³⁰⁶) e ensino profissional e artístico (um Instituto Comercial, três Institutos Profissionais e um Instituto Agrônômico)

O ensino primário dado pelo Distrito Federal leigo e gratuito continuava livre aos particulares, como nos outros regulamentos. Caso os particulares se recusassem, dentro dos prazos estabelecidos, a enviarem às autoridades escolares dados e informações exigidas seriam penalizados por meio de cobrança de multas, na primeira e na reincidência. Por último, o prefeito poderia suspender por um ano a licença de funcionamento das atividades do colégio.

Os inspetores escolares em número de doze, na mesma quantidade de distritos escolares, poderiam visitar as escolas, fábricas, orfanológicos e quaisquer outros estabelecimentos onde se recolhessem, trabalhassem e educassem menores. Para tal, devem examinar o aspecto higiênico da instalação e o grau de moralidade dos alunos.

As escolas primárias continuavam discriminadas por número e gênero em cada distrito, admitindo-se crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, e podendo as do sexo feminino admitir meninos de até 10 anos. Seu ensino abrangeria três cursos (elementar, médio e completar) e dado em quatro classes. Apenas no elementar concorreriam dois cursos³⁰⁷.

Os programas seriam elaborados pela diretoria da Instrução Pública, ouvido o Conselho Superior. Para os estudos primários seriam instituídos dois certificados: um de

³⁰⁶ O Pedagogium foi transferido para a municipalidade em janeiro de 1897. Após essa reforma do ensino receberia um novo regulamento por meio do Decreto n. 57, de 15 de maio de 1897.

³⁰⁷ Esses cursos compreendiam: leitura e escrita e ensino prático da língua materna; contar e calcular, aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos; sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria); elementos de geografia e história, especialmente a da América e a do Brasil; lições de coisas e de noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; cantos escolares e patrióticos em tessituras apropriadas para crianças de 09 a 14 anos; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais; trabalhos de agulha (para as meninas); noções de agronomia (melhor desenvolvidas nas escolas suburbanas).

curso médio (fornecido nas escolas suburbanas) e o outro de curso complementar. Isso implica dizer que as certificações e a escolarização são diferenciadas para as escolas suburbanas e urbanas. As primeiras abrangeriam os cursos elementar e médio enquanto as segundas teriam o ensino primário completo. O exame final dos alunos das escolas urbanas seria em dia comum e presidido pelo diretor da instrução.

As subvenções de escolas particulares seguiam os mesmos moldes e valores da legislação anterior. Desde que faltassem escolas e dessem ensino gratuito à 15 alunos pobres, perceberiam ajuda. No caso da inexistência de escolas primárias e particulares o prefeito ficaria autorizado a subsidiar, mediante proposta do diretor de instrução, pessoa idônea para o ensino das crianças pobres da localidade. A sua concessão ocorreria após comprovada a necessidade do ensino no lugar atestado pelo inspetor escolar.

Um aspecto incluso nesse decreto refere-se a subvenção concedida a normalistas ou diplomadas. Nesse caso, receberia uma soma de 400\$, além de móveis e fornecimentos escolares. Para tal, deveria cumprir as seguintes condições: adotar os programas das escolas suburbanas e o Regimento Interno; e deveriam preparar, a partir do terceiro ano, anualmente ao menos 10% dos alunos de frequência média (não sendo inferior a 30). Do contrário, a subvenção cessaria.

O requerimento de subvenção solicitado por parte de normalistas, em qualquer lugar que se fizesse necessário, seria enviado ao diretor geral que fixaria por 10 dias o edital na Escola Normal, publicando o número de exames da pretendente e o lugar a que aspira. Caso não aparecesse nenhuma normalista com número maior de exames, teria ela a preferência devendo se comprometer a montar a escola em um prazo improrrogável de 10 dias.

Preenchendo-se os requisitos e cumprindo as condições assinaladas acima, passados três anos a normalista adquiria o direito ao provimento da primeira cadeira urbana que vagar contando o tempo de subsídio como serviço público e mais um quarto de tempo sobre o período da subvenção. As subvenções concedidas apenas nos distritos suburbanos também serviam como porta de entrada, dos professores, para o serviço público municipal, sem concurso.

As escolas noturnas, próximas às fábricas, terão o mesmo programa das escolas suburbanas: o ensino até o curso médio. Se a escolarização era diferenciada para os alunos noturnos, para os professores os direitos e deveres eram os mesmos das escolas diurnas. No decreto constava a reunião de escolas em um único prédio para se formar os grupos

escolares. Caberia a Diretoria Geral de Instrução, com anuência do Conselho Superior, estabelecer os direitos e deveres dos diretores dos grupos escolares.

Se na legislação anterior os professores eram divididos em duas classes (catedrático e adjunto), no Decreto n. 52 houve significativa ampliação. Ao todo eram cinco categorias de professores: a) primário em escolas urbanas; b) primário em escolas suburbanas; c) adjunto efetivo; d) adjunto estagiário; e) adjunto de 2ª classe. Os professores primários (das escolas urbanas e suburbanas) seriam nomeados por concurso. Os professores primários suburbanos só poderiam ser transferidos para as escolas urbanas se viessem a —merecer| gratificação adicional mediante parecer do Conselho Superior³⁰⁸. Esse benefício estava atrelado a média de aprovação do aluno, nos exames finais, dos últimos cinco anos. Com Medeiros e Albuquerque, as gratificações dos professores, conforme já constavam do Decreto n. 377, relacionavam-se ao mérito.

Os lugares de adjuntos efetivos seriam providos por diplomados da Escola Normal levando-se em conta o tempo de estágio. Entre os estagiários com igual exercício ou entre os diplomados, a escolha recairia sobre os de melhores notas. Os adjuntos estagiários são os normalistas, diplomados ou não, maiores de 15 anos que quisessem praticar o magistério e receberiam 600\$ anuais. Teriam a preferência ao provimento como adjuntos efetivos desde que fossem diplomados. Para o adjunto de 2ª classe seria indispensável ter mais de 15 anos de idade, e pelo menos atestado de exame final no curso das escolas primárias. Seriam preferidos os que possuíssem maiores habilitações. Os adjuntos de 2ª classe só seriam nomeados após a impossibilidade de se conseguir, para as escolas, normalistas e diplomados. Esses serviriam unicamente na escola suburbana, como contratados, no transcorrer de um ano, percebendo, a título *pro labore*, o mesmo vencimento dos adjuntos efetivos.

Como já assinalado anteriormente para o período de 1880 a 1892, os professores diplomados na Escola Normal tinham alcançado a cifra de apenas 44 diplomados, em doze anos. Nos anos seguintes o ano da reforma de 1897, o quadro se alterou duplicando a quantidade de diplomas na metade do tempo da fase anterior. Entre os anos de 1893 a 1897 foram mais 82 professores diplomados (TABELA XII). Ao que parece, as medidas adotadas por Medeiros e Albuquerque visariam atender a demanda da expansão pela

³⁰⁸ Essa gratificação adicional de 10% sobre os vencimentos era dada aos professores (urbano e suburbano) sempre que na média dos últimos cinco anos tivessem apresentado alunos aprovados em exame final de sua escola, em número não inferior a 5% da frequência média.

escolarização cujo limite estava na própria capacidade da rede de ensino em formar professores. Há de convir que a expansão populacional na Capital Federal conforme os Censos de 1872 e 1890 e posteriormente no Recenseamento de 1906 apresentam uma taxa de crescimento relativamente alta.

TABELA XII Escola Normal - Alunos matriculados e diplomados (1893-1897)

Anos	Matriculados			Diplomados		
	M	F	Total	M	F	Total
1893	40	289	329	11	11	
1894	31	275	306	3	25	28
1895	26	234	260	6	6	
1896	16	231	247	6	6	
1897	70	544	614	1	30	31
Total	183	1573	1756	4	78	82

Fonte: Silva (1936, p. 258)

A extensão das categorias de professores, as reformas realizadas na Escola Normal e no Pedagogioim, os subsídios e subvenções associados ao ingresso no magistério municipal, acabaram proporcionando um crescimento vertiginoso de matrículas e diplomados, da Escola Normal, na década seguinte (TABELA XIII).

TABELA XIII Escola Normal -Alunos matriculados e diplomados (1893-1906)

Anos	Matriculados			Diplomados		
	M	F	Total	M	F	Total
1898	26	705	731	3	17	20
1899	18	744	762	2	33	35
1900	14	710	724		96	96
1901	12	684	696		25	25
1902	5	689	694		11	11
1903	7	617	624		34	34
1904	2	429	431		67	67
1905	3	508	511		48	48
1906	3	551	554		44	44
Total	90	5637	5727	5	375	380

Fonte: Silva (1936, p. 258)

Se de 1893 a 1897, encontra-se uma média de 351 matrículas e 16 diplomados por ano, na série seguinte, de 1898 a 1906, os números chegam a 636 matrículas e 42 diplomados, de média por ano. Essa reinvenção da tradição agiu de forma direta na formação dos professores.

Os membros do magistério, nomeados mediante concurso, só seriam vitalícios ao cabo de cinco anos de efetivo exercício, descontadas as licenças, faltas justificadas ou não

e serviços estranhos ao professorado. De forma diferente se dava com a reforma de 1893. Nessa, a vitaliciedade do professor catedrático, ocorreria desde a sua posse. Apenas no caso do professor adjunto que se aguardaria esse mesmo período para se conseguir esse benefício.

No caso do decreto de 1897, a vitaliciedade só seria apostilada no título de nomeação pela Diretoria Geral de Instrução se fosse acompanhado de parecer favorável do Conselho Superior. Para essa concessão, seriam levadas em conta: a) a moralidade e assiduidade do professor; b) a sua aptidão pedagógica comprovada pelos resultados colhidos do ensino; c) a sua obediência aos programas e regulamentos em vigor. Caso houvesse a negativa, a cadeira seria declarada vaga.

Aqueles que escrevessem compêndios ou apresentassem trabalho julgado digno de ser adotado no ensino, a juízo do Conselho Superior, poderia receber como prêmio, ou a sua impressão à custa da municipalidade, ou, caso o trabalho seja considerado de grande mérito, um prêmio pecuniário.

No caso de infração os professores estariam sujeitos: a admoestação, repreensão, suspensão com perda de vencimentos e demissão. Nesses casos, as penas seriam impostas pelos inspetores escolares, diretores das instituições escolares, o Diretor Geral de Instrução Pública e a última precedida de parecer do Conselho Superior.

Na escola Normal, os cursos seriam diurnos e noturnos. O último destinado exclusivamente às adjuntas. O ingresso ocorreria sem exame de admissão. As normalistas que completassem o curso serviriam por pelo menos seis meses como adjuntas estagiárias. Caso desajassem, ao fim do ano fariam o exame de prática escolar para ser-lhes conferido o diploma do curso normal. Ficaria a cargo do Conselho Superior escolher as escolas da realização desses exames. No ano seguinte, não seria mais admitida a matrícula do sexo masculino.

Com essa reforma a rede governativa permaneceria com a mesma estrutura. Na administração interna temos: Manoel Maria Nogueira Serra (chefe da 1ª Seção), Abeilard Genes de Almeida Feijó (chefe da 2ª Seção); José Narcizo Braga Torres (chefe da 3ª Seção); Carlos Pinto Barreto, Christovão Isaias de Moraes Pinto, Carlos Augusto Moreira da Silva (1º Oficiais); Heitor Ferreira França, Antonio Pinto da Rocha Bastos, Antonio Mucury Costa (2º Oficiais); Antonio de Moura Castro Junior, Antonio Henrique de Araújo, Arthur Américo de Mattos, Henrique Teixeira Alves, João

Domingues Ramos, João Pedro Regazzi (amanuenses nomeados por concurso); Joaquim de Albuquerque Rodrigues Junior (arquivista); Paulo Abelhos Fortes de Bustamante Sá (almojarife); e Antonio Nogueira de Lacerda (porteiro).

Na organização horizontal a Diretoria Geral de Instrução Pública contava com o Conselho Superior de Instrução que, segundo o decreto n. 377, teria uma —organização especiall e se tornaria um —verdadeiro tribunall, onde se discutira e julgaria os fatos relevantes do ensino municipal. Assim, seria composto pelo diretor de instrução, um professor de cada estabelecimento de ensino (Escola Normal, Instituto Profissional, Instituto Comercial e Pedagogium), dois professores primários e mais três membros livres.

Assim fariam parte Conselho: Medeiros e Albuquerque, na presidência; o diretor Joaquim Abílio Borges e o professor Luiz Carlos da Silva Nazareth, pela Escola Normal; o diretor José Rodrigues de Azevedo e o professor Luiz de Araújo, pelo Instituto Profissional Masculino; o diretor Candido de Paiva Coelho e o professor Hilário Peixoto, pelo Instituto Comercial; o diretor Manuel Bomfim, pelo Pedagogium; Ezequiel Benigno de Vasconcelos Júnior e Amélia Fernandes da Costa, como professores primários; José Veríssimo de Mattos (Ginásio Nacional), Joaquim Borges Carneiro (Faculdade de Livre de Direito do Rio de Janeiro) e João Carneiro de Souza Bandeira (Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro³⁰⁹), como membros livres. Nessa composição original do Conselho faltou apenas a nomeação do professor do Pedagogium. Aqui chama a atenção a presença dos membros livres na composição do Conselho Superior de Instrução. E, mais ainda, de pessoas ligadas às Faculdades Livres, uma de Direito e a outra de Ciências Jurídicas e Sociais

O Conselho Superior passaria a ser um órgão centralizador da instrução pública da Capital Federal. Por exemplo, caso o Conselho tomasse conhecimento de que um professor não procedesse regularmente nos exames dos alunos, seja por excesso de benevolência, seja pelo rigor, poderia o diretor nomear uma comissão examinadora, e excluir esse professor que ficaria sujeito às penas da lei. Além de sua cooperação junto ao diretor na fiscalização e rigorosa inspeção das escolas, também caberia discutir e propor as reformas e melhoramentos do ensino, organizar os concursos, resolver a concessão de gratificações, organizar os programas de ensino normal e profissional etc.

³⁰⁹ A Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, fundada em 1882, funcionava no edifício do externato do Ginásio Nacional, na Rua Marechal Floriano Peixoto.

Na verticalidade, auxiliando a Diretoria Geral e o Conselho encontrar-se-iam os inspetores escolares. Para tal ocupação seriam escolhidos os que fossem premiados nos congressos pedagógicos e tivessem vinte anos de serviços. O município, dividido em doze distritos escolares deveria ter um inspetor escolar nomeado pelo prefeito para cada um deles. Competiam-lhe as visitas à escola, cumprir e fazer cumprir o Regimento Interno, aconselhar e estimular a frequência das crianças nos seus distritos, organizar a estatística etc. Assim ficariam designados, para o ano de 1897: Eduardo Salamonde (1º distrito), João Baptista da Silva Pereira (2º distrito), Benedicto Raymundo da Silva (3º distrito), Antonio Rodrigues da Silveira (4º distrito), José Aldrete de Mendonça Rangel de Q Carreira (5º distrito), João Chagas Rosas (6º distrito), Fabio Lopes dos Santos Luz (7º distrito), João Saraiva da Cruz e Costa (8º distrito), José Maria Teixeira de Azevedo Junior (9º distrito), Francisco Alves da Silva Castilho (10º distrito), Augusto José Ribeiro (11º distrito), Palenon do Valle (12º distrito),

Como afirma Manoel Bomfim para o inquérito do jornal *o Paiz*, essa rede governativa seria responsável por aproximadamente pouco mais de 19.000 alunos matriculados, e 630 professores nos doze distritos escolares³¹⁰. A ausência de informações sobre a participação das escolas particulares, a quantidade de escolas e professores subsidiados e subvencionados impedem nesse momento proceder à uma análise sobre o processo de expansão da escolarização da Capital Federal.

Um episódio pode ser destacado a respeito da centralização operada pela Diretoria Geral de Instrução. O Decreto n. 377 de março de 1897 causaria um profundo mal estar na Escola Normal. Retomando o exposto acima, essa legislação indicava a reforma do curso normal, —ouvida a sua congregação. Por assim dizer, estabelece, o que deve ser modificado. São eles: um plano de ensino que dê prosseguimento aos estudos primários, a introdução da sociologia e os cursos noturnos. Com o Decreto n. 52 de abril, todas essas alterações são instituídas e acrescidas de critérios que normatizam e direcionam as atividades do magistério normal.

Como se isso não bastasse, passados pouco mais de quinze dias de aprovação da nova lei do ensino público municipal, o prefeito Francisco Werneck de Almeida, em 26

³¹⁰ As informações estatísticas nesse período não foram encontradas nos relatórios dos Diretores Gerais de Instrução. A rotatividade desse cargo e mais as mudanças ocorridas no executivo municipal devem contribuir para a sua produção e divulgação. Por isso, usamos as informações prestadas por Manoel Bomfim.

de abril, nomeia para o cargo de diretor vitalício da Escola Normal, seu amigo o Sr. Luiz Carlos da Silva Nazareth.

A rapidez com que o novo diretor assumiu essa função na Escola Normal demonstram os indícios das relações estabelecidas entre o executivo e as instituições de ensino na condução da instrução pública municipal. O então diretor Alfredo Gomes recebeu o primeiro ato do novo diretor informando-o: —Comunico-vos que assumi hoje a diretoria desta Escola, cargo em que conto com a vossa coadjuvação (SANTOS, 2011). Desde então as reuniões da Congregação que ocorriam periodicamente desde a fundação da Escola Normal, deixariam de acontecer.

Meses depois, o diretor de instrução Medeiros e Albuquerque estabeleceria um caloroso debate com um dos intendentess do Conselho Municipal. Na sessão transcorrida no dia 14 de outubro de 1897, o intendente Duque Estrada³¹¹ ao responder um artigo publicado no *A Notícia* afirmaria que —tanto a lei como o regulamento do ensino municipal foram feitos pela mesma pessoa e, portanto, difícil seria que o espírito da primeira não tivesse sido respeitado pelo autor do segundo³¹². Isso suscitou a verve de Medeiros e Albuquerque e nestes termos respondeu:

Não só quase todas as ideias, como ainda a redação da lei de 23 de março do corrente ano, tudo foi feito por mim, salvo pequenas modificações solicitadas por uns e por outros e que o Sr. Duque Estrada foi acolhendo. Ideias propriamente suas só há em todo esse trabalho as seguintes: - que nas escolas primárias só o curso elementar seja subdividido em duas classes; que os alunos da Escola Normal e do Instituto Comercial tenham de pagar taxa de matrícula; que haja todos os anos um Congresso Pedagógico. Foram só estas as lembranças capitais do insigne reformador³⁵⁰.

Em boa medida a resposta de Medeiros ao mesmo tempo em que reforça a ideia defendida aqui da centralização da organização da instrução pública pelo executivo, também, não isenta a corresponsabilidade do intendente nas negociações estabelecidas entre o executivo e o legislativo para aprovação do seu conteúdo. Além disso, informa o que foi incorporado por outras solicitações feitas e benefícios concedidos.

³¹¹ O intendentess Luiz Carlos Duque Estrada, Carlos Joaquim Barbosa e Américo de Albuquerque faziam parte da Comissão Permanente de Instrução Pública do Conselho Municipal, em 1897 (TORRES, 2009, Anexo B).

³¹² *A Notícia* (Ed. 00235, 15 e 16 de outubro de 1897, p. 3)³⁵⁰
Ibidem.

Posteriormente, solicitações diversas o fizeram incluir na lei as gratificações de curso noturno para o Instituto Comercial, a nomeação de três adjuntos, um dos quais sem nenhum exame e ligeiras modificações quanto ao Conselho Superior de Instrução. Não se me escapa mais algum rasgo de genialidade do emérito pedagogo³¹³.

Ainda se reporta a reforma prevista na Escola Normal,

Sei que, à última hora, ele tinha incluído que a reforma da Escola Normal seria —combinada com a sua respectiva congregação. Ponderei-lhe que talvez não fosse possível acordo algum e nesse caso, ao votar-se a redação, conviria substituir a palavra *combinada* pela palavra *ouvida*, que não obrigava a nada. Assim fez o Sr. Duque Estrada.³¹⁴

Segundo Medeiros, toda essa polêmica ocorreu em decorrência da falta de lealdade atribuída a Duque Estrada.

É evidente que eu não revelaria todos estes detalhes, se o Sr. Duque Estrada houvesse procedido para comigo com a lealdade de um cavaleiro. Como, porém, em todos os tons apregoa o eminente estadista municipal *que eu trai suas ideias*, sou forçado a confessar que nunca conheci essas senhoras.

O ilustre orador afirmou ontem que o artigo da Notícia, falando em cérebro inspirado de legisladores que querem reformar a instrução de seis em seis meses, ofendia ao Conselho Municipal todo inteiro. É generosidade de sua parte querer repartir essa carapuça com seus colegas, quando o autor da reforma é só sua eminentíssima pessoa ... Da maioria dos seus colegas, entre os quais conto amigos, creio que S. Ex. deve fazer muito pouco caso, porque ainda me acaçapou com o peso do seu desdém, por faltar-me um diploma de doutor em qualquer coisa.³¹⁵

As formas estabelecidas para a condução das políticas públicas da instrução pública gerariam novos impasses e adquiriam repercussão. A incipiente organização do campo pedagógico ao final do século XIX, Distrito Federal, propiciariam que as questões relacionadas à escolarização fossem, periodicamente, suscitadas, debatidas e polemizadas na imprensa. Os reformadores da instrução, em especial, os tratados até aqui tinham inserção e colaboravam em vários deles: Ramiz Galvão, *Gazeta de Notícias* e Medeiros e Albuquerque, no *O Paiz* e *A Notícia*. Cada um, à sua forma, usavam esses espaços para publicizar suas ideias e polemizar com os adversários.

³¹³ Ibidem.

³¹⁴ Ibidem.

³¹⁵ Ibidem.

A troca de acusações e críticas entre as duas instâncias do poder municipal no transcorrer de 1897, se tornariam uma rotina. Mais uma vez Duque Estrada esteve no centro de acusações contra Medeiros e Albuquerque. Dessa vez, além de denunciá-lo sobre os abusos financeiros praticados pelo diretor de instrução o acusava de nomear ilegalmente um professor para o cargo de moral e cívica do Pedagogium (TORRES, 2009, p.105-106).

Ao pedir informações ao prefeito sobre a nomeação, o intendente foi notificado de que a cadeira de instrução moral e cívica foi criada pelo Decreto n. 58, art. 10, expedido de acordo com o Decreto n. 377, de março de 1897, art. 1. Em sua resposta Medeiros e Albuquerque lamentava o —desconhecimento do intendente acerca do assunto, apesar da publicação oficial. Isso não passava de —críticas infundadas (Ibidem). Mediante a vaga aberta, o nome inicialmente indicado para assumir a cadeira foi o Dr, José Pedreira de Magalhães Castro Filho, que declinou do convite feito. Declarada a nomeação sem efeito, no seu lugar é chamado Manuel Bomfim que foi nomeado em outubro de 1897.

O intendente Duque Estrada não poupou críticas por considerar essa nomeação um favoritismo para um afilhado do diretor de instrução. Ainda adverte, —era preciso acabar com os desmandos de Medeiros e Albuquerque, que em sua opinião, exercia um despotismo sem critério preciso (TORRES, 2009, p. 107). Nesse sentido, a sua determinação resultou na elaboração do projeto n. 96 de outubro de 1897 que visava um novo regulamento do ensino.

Nesse projeto, conforme afirma, consistiria em uma síntese do Decreto n. 38, de maio de 1893, discutido pelo Conselho. Assim, o projeto n. 96 representava um —veto às pretensões da prefeitura em tentar desvirtuar as deliberações do legislativo municipal, e uma demonstração de força que a casa tinha nas disputas travadas entre ambos (TORRES, 2009, P. 151). As disputas políticas entre o legislativo e o executivo em torno dos projetos para instrução pública ficariam lançadas. E mais, as duas tradições aqui referenciadas estão representadas. De um lado uma tradição que remonta a reforma de 1890 e consubstanciada no decreto de 1893, e amplamente negociada no legislativo com os intendentes. De outro, a tentativa de reinvenção dessa tradição, representada pelo fortalecimento do executivo, e expressa no decreto n. 377 de março e no decreto n. 52 de abril, ambos de 1897.

O resultado desse embate extrapolou a tribuna do Conselho Municipal. Os representantes dessas tradições, devidamente articulados, acionaram a imprensa para externar, cada um a seu modo, os seus interesses e defender suas ideias. Assim, temos articulada ao lado dos intendentos a *Gazeta de Notícias* em apoio ao projeto de Duque Estrada e *A Notícia e O Paiz* contra o projeto, ao lado do executivo. Os últimos condenaria, em vários artigos, a aprovação de uma nova reforma do ensino. Abaixo segue uma transcrição envolvendo essa contenda:

Nossos ilustres colegas da *Notícia* e do *Paiz* discutiram há dias a inconveniência de uma reforma do ensino municipal, que se diz planejada pelo conselho, com o intuito de desfazer várias das disposições do decreto de 9 de abril do corrente ano.

Em tese poderia parecer que assiste razão aos dignos colegas, porque efetivamente não é lícito julgar os efeitos de uma reforma de ensino antes de decorrido um prazo razoável, e ainda porque as sucessivas modificações regulamentares perturbam sempre o regime das escolas e o andamento regular da administração.

É forçoso todavia observar que não se trata de restituir a dita reforma ao molde que lhe foi dado pelo conselho, única autoridade competente para legislar, visto como é sabido que a prefeitura no regulamento ultrapassou abusivamente a autorização que lhe foi dada.³¹⁶

Os projetos de instrução pública colocados naquele momento em disputa pelo executivo e legislativo devem ser tributados a correlação de forças estabelecidas entre os dois poderes. Após quatro anos da aprovação da Lei Orgânica e a prerrogativa do Conselho de legislar sobre a instrução pública, nesse momento operava-se um movimento de centralização do poder no executivo. De imediato houve a reação dos intendentos e, conseqüentemente, os conflitos em torno da reforma do ensino foram vigorosos.

Nesse intervalo, Medeiros e Albuquerque promoveria novas regras para as instituições de ensino do município adequando-os aos preceitos do decreto de abril de 1897. Decorridos quinze dias, foi sancionado o regulamento da Escola Normal, do Instituto Comercial, e do Instituto Profissional³¹⁷. No mês seguinte foi a vez do *Pedagogium*³¹⁸.

Em decorrência do atentado contra o presidente em 05 de novembro, Medeiros soube que iria ser preso e pediu asilo ao ministro do Chile, assim, como afirma, escapando

³¹⁶ *Gazeta de Notícias* (Ed. 00289, sábado, 16 de outubro de 1897, p.1)

³¹⁷ Na mesma ordem Decreto n. 54. Decreto n. 55 e Decreto n. 56, todos foram publicados em 23 de abril de 1897.

³¹⁸ Decreto n. 57, de 15 de maio de 1897.

de uma viagem a Fernando de Noronha. —Prudente sabia perfeitamente que eu não me envolvera de modo algum nesse caso; mais queria varrer todos os inimigos e eu ia no arrastão (MEDEIROS, 1934, p. 185).

Enquanto isso, o projeto n. 96, após mobilizar uma ampla discussão acabou rejeitado pelos intendentes. Em novembro, Medeiros e Albuquerque seria exonerado do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. Acompanhando-o, estava o prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida, que ao filiar-se a corrente de Francisco Glicério tornou-se opositor ao governo de Prudente de Moraes³¹⁹.

Mediante o estado de sítio decretado nesse momento pelo governo federal, assumiria interinamente a chefia do executivo municipal o presidente do Conselho Municipal Dr. Joaquim José da Rosa de 16 a 24 de novembro de 1897³²⁰. No dia 25 de novembro Ubaldino do Amaral Fontoura foi indicado à prefeitura do Distrito Federal exercendo essa função até 15 de novembro de 1898³²¹. Ao assumir o executivo municipal uma de suas primeiras medidas, em decorrência da crise financeira, foi efetuar uma reforma administrativa. Para ocupar a Diretoria Geral de Instrução, convidou Ramiz Galvão³²². Por sua vez, ao declinar do convite, indicaria Francisco Carlos da Silva Cabrita. Em decorrência da conjuntura política e a saída de Medeiros e Albuquerque, o legislativo buscou recuperar o espaço anteriormente perdido. É mais do que simbólico o convite à Ramiz Galvão.

Por ato de hoje, foi nomeado diretor geral da instrução pública o engenheiro civil Francisco Carlos da Silva Cabrita, que hoje mesmo tomou posse.

O Sr. Ramiz Galvão, que fora sexta feira ultima convidado com insistência para o importante cargo de diretor da instrução, respondeu no sábado ao Sr. Ubaldino do Amaral apresentando razões muito

³¹⁹ O atentado contra o presidente Prudente de Moraes, de 05 de novembro de 1897, ocasionando a morte do Ministro da Guerra (Marechal Carlos Machado Bitencourt) dividiu o Partido Republicano Federal em duas facções inconciliáveis. Em decorrência disso, Furquim Werneck ficou com a oposição chefiada por Francisco Glicério, com isso, ocasionando sua saída. A este respeito ver Santos (1945, p. 34)

³²⁰ Médico e clinicava no bairro de Botafogo, onde tinha vasta clientela e grande eleitorado (REIS, 1977, p. 9).

³²¹ Advogado, natural do Paraná, assume pela segunda vez o cargo de Prefeito. Na primeira, ainda durante o Governo Provisório do Marechal Floriano, em 1890. Agora, na segunda, conduzido por Prudente de Moraes, era conhecido pela sua proverbial austeridade e exemplar independência. Em virtude da escassez de recursos, foi constrangido a fazer uma reforma administrativa, na qual vários cargos foram extintos. Sua administração severa se tornou angustiante para o funcionalismo, desagradando politicamente (REIS, 1977, p. 10).

³²² Aqui cabe salientar que o quadro político da Capital Federal, foi decisivo nas demissões de Ramiz Galvão (1893) e Medeiros e Albuquerque (1897) da Diretoria Geral de Instrução. Os seus pertencimentos e suas redes de sociabilidade contribuíram para tal fato.

plausíveis pelas quais não podia aceder ao honroso convite do Sr. Prefeito.³²³

Um dos primeiros atos de Ubaldino Amaral, antes da escolha do novo diretor da instrução, foi o de modificar o regulamento da Escola Normal e do Pedagogium³²⁴.

Após a nomeação de Francisco Cabrita, o regulamento do Instituto Profissional e do Instituto Comercial seriam alterados³²⁵.

Passados seis meses, em maio de 1898, Francisco Cabrita é exonerado. No mesmo dia Medeiros e Albuquerque é reintegrado ao cargo de diretor da instrução. Nos sete meses que exerceria a função retomaria as reformas nas instituições de ensino subordinadas a prefeitura e apresentaria outro decreto que regulamentava o ensino municipal³²⁶. O principal alvo das mudanças é a Escola Normal e o Pedagogium³²⁷. Em decorrência³²⁸ do objeto de estudo desse trabalho o conjunto desses decretos não foram analisados³²⁹.

Com a saída de Ubaldino do Amaral da prefeitura, em 15 de novembro, assumiria interinamente o executivo, de 17 de novembro a 30 de dezembro, o engenheiro Dr. Luiz Van Erven,. No transcorrer de quarenta e três dias limitou-se a funções administrativas. No entanto, um dos decretos sancionados no transcorrer desse período chamou a atenção. Trata-se do decreto que concede jubilação e montepio aos atuais professores subsidiados e subvencionados³³⁰. Nele, consta que a concessão foi realizada pelo Conselho Municipal. Coube ao então presidente, Tertuliano da Gama Coelho, a sua promulgação após ter sido vetado pelo ex-prefeito Ubaldino do Amaral e o veto, rejeitado pelo Conselho. Assim, os

³²³ A *Notícia* (Ed. 00294, 6 e 7 de dezembro de 1897).

³²⁴ Decreto n. 63 e Decreto n. 64, publicadas em 26 de novembro de 1897.

³²⁵ Decreto n. 67 e Decreto n. 68 de 20 de dezembro de 1897.

³²⁶ Decreto n. 98 de 3 de novembro de 1898. Nesse regulamento retoma a base do Decreto n. 52 de 09 de abril. Apenas incorpora e atualiza as alterações realizadas *a posteriore*.

³²⁷ Por ordem cronológica foram os seguintes: Decreto n. 557 de 15 de setembro de 1898 (regulou as condições de matrícula na Escola Normal); Decreto n. 100 de 03 de outubro de 1898 (suprime artigos do decreto n. 64, do Pedagogium); Decreto n. 583 A de 14 de outubro de 1898 (substituições, acréscimos e supressões nos decretos 62, 63 e 64, Escola Normal e Pedagogium); Decreto n. 593 de 24 de outubro de

³²⁸ (novo regulamento do Instituto Profissional); Decreto n. 99 de 03 de novembro de 1898 (regulamento da Escola Normal); Decreto n. 100, de 03 de novembro de 1898 (regulamento do Pedagogium); Decreto n. 101 de 09 de novembro de 1898 (reformou e reorganizou o ensino e a administração do Instituto Profissional Masculino); Decreto n. 102 de 09 de novembro de 1898 (transformou o Instituto Comercial em Instituto Comercial Profissional); Decreto n. 105 de 14 de novembro de 1898 (regulamento dado ao Instituto Profissional Feminino)

³²⁹ Além da demanda de tempo para a sua compreensão, optou-se por realizar esse investimento em outra etapa dos estudos.

³³⁰ Decreto n. 641, de 30 de novembro de 1898.

professores subvencionados e subsidiados, cuja lista definitiva foi publicada pela Diretoria Geral de Instrução Pública, passariam a gozar de direito de montepio, jubilação e consignação em iguais condições dos demais professores municipais³³¹. Cabe frisar que as tensões existentes entre o executivo e legislativo ainda estariam latentes.

Um dos últimos atos realizados por Luiz Van Erven foi a exoneração de Medeiros e Albuquerque e a nomeação de Alfredo Gomes, como interino, para a Diretoria Geral de Instrução. Segundo Medeiros, Erven ficou no cargo o tempo suficiente para a chegada de Cesário Alvim³³² – nomeado por Campos Sales – que ocuparia o cargo de 31 de dezembro de 1898 até 31 de janeiro de 1900³³³.

Em 10 de janeiro de 1899, Alfredo Gomes é substituído por Benedito Cordeiro Valadares, que ocuparia o cargo até 04 de setembro de 1900³³⁴. As dificuldades econômicas enfrentadas por Cesário Alvim fizeram com que o Pedagogium fosse extinto e transformado em sessão anexa à Diretoria Geral da Instrução Pública³³⁵. Em seguida Benedito Cordeiro prorrogou por dois anos o prazo marcado para as normalistas completarem seu curso pelo plano de estudos de 1881³³⁶.

Nesse meio tempo, o prefeito Cesário Alvim foi substituído por Antonio Coelho Rodrigues. Esse último, exerceria essa função de 31 de janeiro de 1900 até 06 de setembro de 1900³³⁷. Nesses oito meses como prefeito é que Antonio Coelho nomeia para a Diretoria Geral de Instrução Joaquim Borges Carneiro, em 04 de setembro de 1900, no

³³¹ Até agora não se conseguiu localizar essa lista.

³³² Ver Medeiros (1942, p. 187).

³³³ Dr. Cesário de Faria Alvim, advogado, natural do Estado de Minas Gerais. Republicano, foi deputado, senador, Presidente da Província do Rio de Janeiro, Governador do Estado de Minas Gerais, e Ministro da Justiça e Interior, no Governo Provisório do Marechal Deodoro. Nessa função, empossou o Dr. José Félix da Cunha Menezes, então Presidente do Conselho de Intendência Municipal, no cargo de Prefeito. também encontrou os cofres públicos a mingua. Déficit orçamentário, atraso no pagamento do funcionalismo, sentenças judiciais, dívidas de empreiteiros etc. Durante 5 a 23 de maio de 1899, foi substituído interinamente (18 dias) pelo então Presidente do Conselho Municipal por Honório Gurgel, alto funcionário da Alfândega (REIS, 1977, p. 10).

³³⁴ Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1873, concorreu a uma cátedra na mesma faculdade em 1875, mas não teve êxito. Foi deputado provincial entre os anos de 1874 e 1879. Em 13 de maio de 1880 ocupou uma cadeira de deputado geral em substituição a Higino Álvares de Abreu, falecido, e continuou como representante de Minas Gerais até 1885. Assumiu em seguida uma cadeira na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, então capital do Império. Já na República voltou à política, ocupando uma vaga de deputado federal entre os anos de 1892 e 1896. *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*, CPDOC, FGV.

³³⁵ Decreto n. 152, de 06 de julho de 1899.

³³⁶ Decreto n. 726, de 21 de novembro de 1899.

³³⁷ Natural do Estado do Piauí, advogado, juriconsulto, da Faculdade de Direito do Recife, deputado e senador pelo seu Estado. Como seu antecessor, não conseguiu colocar em ordem as finanças. Ao tomar medidas de economia, sofreu da imprensa intensa campanha (REIS, 1977, p. 10).

lugar de Benedito Cordeiro. Pouco antes de sua saída transferiu a Casa de São José para a Diretoria Geral de Instrução Pública³³⁸.

Durante o período de pouco mais de um ano a frente da Diretoria Geral, Joaquim Borges restabeleceu o Pedagogium³³⁹. Nesse tempo, o prefeito Antonio Coelho foi substituído por João Felipe Pereira, em 06 de setembro de 1900, e ficaria no cargo até 10 de outubro de 1901³⁴⁰. Marcado por uma forte contenção dos gastos suspendeu a execução de várias obras, dispensou funcionários, reorganizou as finanças, restabeleceu os pagamentos em dia dos funcionários, e reorganizou o Serviço da Carta Cadastral. Além disso, vetou o aumento das tarifas de bondes aprovado pelo Conselho Municipal. Foi durante a sua administração que a Empresa Industrial de Melhoramentos do Brasil, cujos Diretores eram o Eng.º Paulo de Frontin e o Eng.º Carlos Sampaio, ativaram o desmonte do Morro do Senado.

Após a saída do prefeito João Felipe Pereira, Campos Sales nomearia para o executivo municipal Joaquim Xavier da Silveira Junior em 11 de outubro de 1901³⁴¹. Ocuparia o cargo até 27 de setembro de 1902. É com Xavier Silveira Junior que mais uma vez Medeiros e Albuquerque retornaria a Diretoria Geral de Instrução Pública. Nesse momento, chegava a cabo o processo movido por ele contra a prefeitura quando da sua exoneração, em 1897. Em 1901 o Supremo Tribunal Federal dava ganho de causa à Medeiros e sua reintegração foi efetivada. A partir de então teria o seu período mais longo frente ao serviço da instrução pública na Capital Federal.

Ao ocupar mais uma vez a administração da Diretoria Geral de Instrução Pública, dispara novamente a sua artilharia reformista³⁴². A começar por novo regulamento do ensino primário do Distrito Federal. Em menos de uma década, era a quarta

³³⁸ Decreto n. 209, de 12 de julho de 1900. Até então a Casa de São José estava vinculada a Diretoria de Higiene e Assistência Pública.

³³⁹ Decreto n. 775, de 17 de outubro de 1900.

³⁴⁰ Engenheiro civil, natural do Ceará, Professor Catedrático de Hidráulica da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, foi Ministro da Fazenda e depois Ministro da Viação do Governo do Marechal Floriano Peixoto. Nomeado por Campos Sales (REIS, 1977, p. 10).

³⁴¹ Advogado, jornalista, homem de letras, propagandista republicano, precursor das obras de embelezamento da cidade, continuadas pelo Prefeito interino Coronel Leite Ribeiro, e ampliadas por Pereira Passos. Modificou o aspecto do cais Pharoux e da praça 15 de Novembro. Na sua administração foi inaugurada a iluminação elétrica de Ipanema. Os bondes do Jardim Botânico, já atingiam este longínquo bairro, distante 12 quilômetros do Largo da Carioca, percurso vencido em uma hora e vinte minutos. Era natural de São Paulo. (REIS, 1977, p. 10-11; SANTOS, 1945, p. 35).

³⁴² Trata-se do Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, que regula o ensino primário municipal. ³⁸⁰ As anteriores em ordem cronológica são: Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893; Decreto n. 52, de 09 de abril de 1897; e o Decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898.

regulamentação do ensino, desde a criação do Distrito Federal (1892)³⁸⁰. Entre todas, seria essa que permaneceria por mais tempo em vigor, sendo substituída apenas em 1911³⁴³.

V.3 – A reforma de 19 dezembro de 1901.

Ao retornar ao cargo em 30 de outubro de 1901, Medeiros e Albuquerque se movimenta para apresentar e negociar, junto ao Conselho, uma nova reforma do ensino. Em menos de dois meses, o Decreto n. 844, de 19 dezembro de 1901, era sancionado por Xavier da Silveira. Esse novo regulamento do ensino reproduz na sua quase totalidade os anteriores³⁴⁴. Alguns acréscimos e novidades aparecem e, por isso, são necessários alinhavá-los. O ensino público municipal, do Distrito Federal, ainda compreendia: o ensino primário, o ensino normal e o ensino profissional e artístico.

O ensino primário seria dado nos jardins de infância³⁴⁵ e nas escolas primárias. O ensino normal, ministrado na Escola Normal e no Pedagogium. O ensino profissional nos seguintes estabelecimentos: um Instituto Comercial, dois Institutos Profissionais³⁴⁶ e a Casa de São José. Esse último, antes subordinado a Diretoria de Higiene e Assistência Pública, passou para a Diretoria Geral de Instrução.

Além disso, continuaria leigo, gratuito e seria livre aos particulares que quisessem fundar estabelecimentos de ensino primário e profissional. Para tal, deveriam respeitar as condições de —moralidade e —higiene definidas em regulamento. Como também, precisariam prestar à administração as informações que lhes forem solicitadas. No caso da recusa, recairia multa que seria dobrada na reincidência. Na terceira intimação, o prefeito suspenderia, por um ano, a licença de funcionamento do colégio no prédio em que se achava.

Em todos os estabelecimentos em que trabalhassem ou se educassem menores (escolas, fábricas, orfanológicos etc.), caberia aos inspetores escolares, examinar o lado higiênico da instalação e o grau de moralidade dos alunos. Realizadas as devidas

³⁴³ Decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, que reforma a lei do ensino primário, normal e profissional sancionado pelo Prefeito General Bento Ribeiro Carneiro Monteiro.

³⁴⁴ Até a estrutura e disposição normativa, em seus 93 artigos, é a mesma dos regulamentos de 1897 e 1898: regulamento geral (02 artigos), do ensino primário municipal (10 artigos) do pessoal docente (27 artigos) do Conselho Superior de Instrução Pública (04 artigos) do pessoal administrativo (26 artigos) das Conferências Pedagógicas (03 artigos), disposições gerais e transitórias (21 artigos).

³⁴⁵ Como já salientado, continuariam por ser criados. O que ocorreria apenas, em 1909 (Vinícius, 2015).

³⁴⁶ Respectivamente, Instituto Profissional Masculino e o Instituto Profissional Feminino.

anotações, no caso de irregularidade, apresentaria relatório ao Diretor de Instrução Pública para as providências cabíveis.

As escolas da instrução primária seriam divididas em três categorias: a) escolas primárias; b) escola modelo; c) escolas elementares³⁴⁷. As primeiras abrangeriam três cursos (elementar, médio e complementar) e dado em quatro classes³⁴⁸. As segundas seriam compostas – especialmente na gestão do prefeito Pereira Passos –, por cinco escolas modelos³⁴⁹. Sobre as últimas, seriam escolas primárias onde seria oferecido apenas o curso elementar às escolas subsidiadas e subvencionadas, das áreas suburbanas³⁸⁸.

Em cada distrito escolar as escolas continuariam numeradas e classificadas em masculina, feminina e mista pela Diretoria Geral de Instrução. Em caso de transferência de alguma escola o Conselho Superior deveria ser ouvido e fosse comprovada a sua inadiável necessidade. As escolas suburbanas não poderiam ser mudadas, somente confirmando-se inexistir população escolar que as justifiquem.

Nesse regulamento, uma das mudanças apresentadas foi a obrigatoriedade do preenchimento do —diário de classe³⁸⁹. Mais do que isso, os inspetores dos respectivos distritos escolares só poderiam enviar a frequência dos professores primários e adjuntos após o seu recebimento e verificado a sua regularidade³⁹⁰. No caso de qualquer irregularidade, os inspetores seriam pecuniariamente responsabilizados. Na folha do pagamento de professores e adjuntos deveria constar a menção expressa da entrega dos diários de classe. Do contrário, os pagamentos dos salários seriam suspensos, por falta grave e passível de multa a ser recolhida aos cofres públicos. O diário de classe estaria

³⁴⁷ No decreto n. 52, de 09 de abril de 1897 e no decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898, as escolas seriam divididas em duas categorias: jardins de infância e escolas primárias.

³⁴⁸ O primeiro curso de duas classes compreendia o mesmo da reforma de 1897: leitura e escrita e ensino prático da língua materna; contar e calcular, aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos; sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria); elementos de geografia e história, especialmente a da América e a do Brasil; lições de coisas e de noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; cantos escolares e patrióticos em tessituras apropriadas para crianças de 09 a 14 anos; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais; trabalhos de agulha (para as meninas); noções de agronomia.

³⁴⁹ As cinco escolas constituíam-se: Escola Modelo Benjamin Constant, Escola Modelo da Praça Marechal Deodoro, Escola Modelo da Rua da Harmonia, Escola Modelo da Rua da Matriz e a Escola Modelo da Praça Duque de Caxias. A reforma de 1897 já sinalizava para a reunião de escolas isoladas em um único prédio para a organização de grupos escolares. Esses grupos são os indícios da forma escolar moderna onde ocorreriam os entrelaçamentos dos espaços e tempos sociais e escolares. Com relação às escolas modelos, pelo menos até agora, inexistem vestígios de similaridade pedagógica entre essas escolas, sobretudo, com os grupos escolares disseminados, em São Paulo e Minas Gerais, tornando-se

duplamente relacionado: às atividades pedagógicas realizadas com a frequência do professor. Aos inspetores caberia acompanhar e atestar as informações prestadas.

Os membros do magistério primário, no lugar de cinco categorias anteriores, agora seriam divididos em quatro: a) professor primário; b) professor adjunto efetivo; c) professor adjunto estagiário; d) professor adjunto de 2ª classe. Os professores primários (urbanos ou suburbanos) constituiriam os nomeados por concurso e limitados exclusivamente aos diplomados pela Escola Normal. Os lugares de professores adjuntos efetivos seriam preenchidos por normalistas diplomadas que tivessem até 35 anos. Os professores adjuntos estagiários seriam os normalistas diplomados ou não, designados por portaria. Os professores adjuntos de 2ª classe, também nomeados por portaria, deveriam possuir mais de 15 anos e, pelo menos, atestado de exame final no curso das

símbolos da modernidade. Mesmo com a existência de um modelo similar na Capital Federal, registradas como Escolas do Imperador, ainda carece de maior aprofundamento estabelecer essa aproximação. Sobre os grupos escolares ver Souza (1998), Carvalho (2010) e Faria Filho (2000b).

³⁸⁸ No regulamento, encontra-se: as escolas do nono, décimo, décimo primeiro e décimo (distritos suburbanos) onde se ensine o curso elementar, seriam denominadas escolas elementares. Desde que subvencionadas e subsidiadas. Novas escolas elementares só poderiam ser instaladas nesses distritos, obedecendo-se a distância de um quilômetro. O valor era de 200\$ sem direito a nenhuma outra vantagem, afora a consignação para expediente da escola mediante média da frequência verificada pelo inspetor escolar. Ver decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, art. 11, §1º e § 3º).

³⁸⁹ Nos decretos de 1897 e 1898, aos professores caberiam apenas —manter pontualmente um Diário de classe em que fosse registrado onde começou e onde terminou a lição do dia. Considerava-se apenas falta deixar de preenchê-lo (Decreto n. 52 de abril de 1897, art. 26, 4º).

³⁹⁰ As normas de preenchimento seriam dadas pelos regimentos internos.

escolas primárias. As que apresentassem maiores habilitações seriam preferidas. O que pode ser observado é que apenas para vaga de professor primário é exigido o concurso. O ingresso nas demais categorias do magistério ocorreria por portaria.

Após a devida aprovação em concurso, a concessão da vitaliciedade dos membros do magistério, tanto do primário quanto dos demais estabelecimentos da municipalidade, seria mais rigorosa. Por sua vez, só seria homologada pelo Prefeito – mediante parecer favorável do Conselho Superior –, após cinco anos de efetivo exercício. Para tal, seriam descontadas as licenças, faltas justificadas ou não e os serviços estranhos ao professorado. Para os critérios adotados para a concessão da vitaliciedade pelo Conselho levar-se-iam em conta a) a moralidade e assiduidade do professor; b) a sua aptidão pedagógica comprovada pelos resultados colhidos do ensino; c) a sua obediência aos programas e regulamentos em vigor; d) o fato de não ter sido repreendido ou suspenso. Caso seja negada, o Conselho declararia vaga à cadeira.

Do ponto de vista da organização da instrução pública do Distrito Federal, a rede governativa, na sua parte administrativa estava assim constituída: Abeilard Genes de Almeida Feijó (secretário geral); Manoel Maria Nogueira Serra e Christovão Isaías de Moraes Pinto (chefes de seção); Antonio Pinto da Rocha Bastos (1º oficial); Antero Pereira da Silva Moraes, Antonio Moura Castro Junior, Arthur Americo de Mattos (2º oficiais) e mais quatro amanuenses. Aqui deve ser feita uma ressalva. Desde a outra passagem de Medeiros e Albuquerque pela diretoria, praticamente os mesmos funcionários ainda continuavam presentes, salvo os 2º oficiais.

Na organização horizontal, a Diretoria Geral ainda tinha como suporte o Conselho Superior de Instrução. Nessa legislação, a sua composição foi significativamente ampliada. Faziam parte: quatro inspetores escolares, quatro professores primários, uma diretora de Escola Modelo, o diretor e um professor de cada estabelecimento de instrução e doze membros livres³⁵⁰. Da Escola Normal, além do subdiretor, haveria dois professores, um de cada curso. Presidido pelo Diretor Geral os membros eram conduzidos por um período de um ano permitindo-se a recondução³⁵¹.

Ao comparar a composição do Conselho Superior de Instrução nas três vezes em que Medeiros e Albuquerque esteve a frente da diretoria, pode-se perceber alguns traços de permanência. Aqui é uma chave de interpretação acionada para se identificar a sua rede sociabilidade. Passados aproximadamente quatro anos, dos doze conselheiros nomeados por Medeiros em 1898, poucas substituições foram realizadas. No seu retorno sete deles ocupariam novamente essas funções: Candido de Paiva Coelho (Instituto Comercial), Manuel Bomfim (Pedagogium), José Veríssimo de Mattos (Ginasio Nacional e Escola Normal), Joaquim Abílio Borges (Escola Normal), Joaquim Borges Carneiro (Faculdade de Livre de Direito do Rio de Janeiro) e João Carneiro de Souza Bandeira (Faculdade Livre de Ciências Sociais do Rio de Janeiro) e José Rodrigues de Azevedo (Instituto Profissional Masculino).

³⁵⁰ Na reforma de 1897, os membros livres eram apenas três. Nesse reforma, quadruplicou a participação desses —membros livres— na composição do Conselho.

³⁵¹ Nessa nova estrutura do Conselho Superior foi possível localizar os seguintes integrantes: Luiz Cirne Lima, Olavo Bilac, João Baptista da Silva Pereira e Virgílio Varzea, como inspetores escolares; Eulália Cruz Santos, Amélia Reidel, Virginia Pinto Cidade e Hortência de Miranda, como professoras primárias; Alina de Oliveira Fortunato, diretora da Escola Modelo da Praça Duque de Caxias; Joaquim Abílio Borges, José Veríssimo e Hemetério dos Santos, pela Escola Normal; Manoel Bomfim, pelo Pedagogium, José Rodrigues de Azevedo Pinheiro e Luiz Araújo, pelo Instituto Profissional Masculino; Evangelina Monteiro de Barros, pelo Instituto Profissional Feminino; Candido de Paiva Coelho e Francolino Cameu ,

Além desses nomes, outros sete membros comporiam de forma permanente o Conselho Superior³⁹³. Junto a Medeiros e Albuquerque, alguns sujeitos são frequentes nos anos que se seguiram: Luiz Cirne Lima, João Baptista e Olavo Bilac (inspetores escolares); Luiz de Araújo (professor do Instituto Profissional Masculino), Hemetério José dos Santos (Colégio Militar e Escola Normal), Evangelina Monteiro de Barros (diretora do Instituto Profissional Feminino) e Alina Oliveira Fortunato de Britto (diretora da Escola Modelo da Praça Duque de Caxias). Esses nomes são alguns indícios da rede construída por Medeiros e Albuquerque enquanto Diretor Geral da Instrução Pública da Capital Federal. Dois deles foram pontualmente convidados à fornecer suas opiniões sobre o inquérito do *O Paiz*: Manuel Bomfim e Hemetério dos Santos.

Além disso, forte estímulo seria dado aos professores adjuntos que participassem de certo número de Conferências Pedagógicas, nas quais seriam discutidas teses do ensino primário e profissional. Para os redatores das teses ocorreria o abono de oito dias, que antecederia as Conferências, para o seu imediato preparo da dissertação. Fora isso, uma vez por ano, na última quinzena de fevereiro, haveria uma exposição pedagógica, em que se figurariam os melhores diários de classes e quaisquer outros trabalhos apresentados pelos professores adjuntos do magistério normal. Acompanhado, de prêmios e menções honrosas.

pelo Instituto Comercial; João Carneiro de Souza Bandeira (Faculdade Livre de Ciências Sociais do Rio de Janeiro) e Joaquim Borges Carneiro (Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro) entre outros membros livres. A lista é vasta totalizando aproximadamente 28 membros ao todo.

³⁹³ Para essa tarefa foram reunidos todos os nomes dos conselheiros de 1892 a 1906. Alguns deles foram regularmente reconduzidos para essa atividade.

Na sua verticalidade, a rede governativa contava com a inspeção de doze inspetores escolares distribuídos nas mesmas quantidades de distritos. Os inspetores seriam de duas classes; os urbanos (1º ao 8º distrito escolar) e suburbanos (9º ao 12º distrito escolar). Os lugares de inspetores urbanos se dariam por meio de concurso e de acordo com as mesmas regras marcadas para preenchimento dos cargos do magistério normal. No caso dos inspetores suburbanos, também ocorreriam por meio de concurso, mas livre para quaisquer pessoas, mesmo não sendo normalistas diplomados. Até então, a escolha dos inspetores se davam por meio de nomeação pelo prefeito e preferidos àqueles premiados nos Congressos Pedagógicos e que tivessem mais de 20 anos de serviço. Portanto, mudaram-se significativamente os critérios de escolha dos inspetores escolares.

Mediante isso, não foi possível confirmar se todos os inspetores escolares, a seguir, fizeram concurso³⁵²³⁵³. O que se pode afirmar é que exerceram essa atividade no ano anterior, salvo o primeiro dessa lista: Eduardo Salomonde, Augusto José Ribeiro, Benedicto Raymundo da Silva, Alberto Gracie, Fabio Lopes dos Santos, Arthur Maggioli, João Babtista da Silva Pereira, João Chrysostomo Drumond Franklin, Elysio de Araújo, Luiz Cirne Lima, Olavo Bilac e Virgilio Varzea³⁵⁴.

Logo depois da reforma entrar em vigor, em fevereiro de 1902 passa a vigorar três novos regulamentos: um para Pedagogium, um novo regulamento do ensino profissional e a extinção do Instituto Comercial³⁵⁵. Em seguida, é a vez da reelaboração do Regimento Interno das escolas públicas primárias realizado em março de 1902. Nele são explicitados o conjunto de normas que organizam as atividades escolares. Ao mesmo tempo, incorpora as modificações sugeridas pela nova reforma do ensino.

Em maio o prefeito autoriza a elevação dos cargos de estagiários possibilitando ampliar o número de docentes em serviço nas escolas da municipalidade³⁵⁶. Antes do término do ano, Xavier da Silveira é substituído na prefeitura, em 27 de setembro de 1902, pelo presidente do Conselho Municipal o Sr. Carlos Leite Ribeiro³⁹⁸. Ocuparia o cargo até 29 de dezembro do mesmo ano, quando cederia o seu lugar à Francisco Pereira Passos. Nesse intervalo, Medeiros e Albuquerque ainda teve tempo de autorizar o retorno da Casa de São José à Diretoria de Higiene e Assistência Pública³⁵⁷ e nesse mesmo momento solicita a criação de oito escolas elementares no Distrito Federal³⁵⁸.

Nesse momento, com a chegada de Pereira Passos à prefeitura da Capital Federal, consolida-se o processo de centralização do executivo em relação ao legislativo municipal. O recém-empossado presidente Rodrigues Alves, faria aprovar no Congresso Nacional a Lei n. 939, de 29 de novembro de 1902, quando se estabeleceria uma nova organização do Distrito Federal. Como já salientado no capítulo anterior, o Conselho Municipal foi

³⁵² Meses depois, o concurso para o lugar de inspetores escolares seria dispensado. Conforme o Decreto n. ³⁵³, de 07 de novembro de 1902.

³⁵⁴ Salomonde veio a substituir Antonio Rodrigues da Silveira.

³⁵⁵ Decreto n^{os} 281, 282 e 284 de 27 de fevereiro de 1902.

³⁵⁶ Decreto n. 873, de 05 de maio de 1902. Esse decreto autorizaria, em mais de 100, os estagiários. ³⁹⁸ Natural do estado do Rio de Janeiro, Coronel da Guarda Nacional, comerciante, político e Presidente do Conselho Municipal. Nomeado por Campos Sales permaneceu até o governo do Presidente Rodrigues Alves. Em sua administração foi executada a reforma do calçamento da Rua do Ouvidor e modificada algumas leis de posturas municipais relativas à higiene e à segurança pública.

³⁵⁷ Decreto n. 951, de 18 de novembro de 1902.

³⁵⁸ Decreto n. 953, de 19 de novembro de 1902.

fechado por 180 dias. Tempo esse suficiente para que Pereira Passos pudesse adotar as medidas necessárias para o conjunto de transformações que facilitassem as reformas urbanas da cidade³⁵⁹.

Antes do primeiro encontro entre Medeiros e Albuquerque e Pereira Passos, narrado pelo primeiro em suas Memórias, indica, a disposição, segundo soube, do prefeito em demiti-lo. Após um encontro de gabinete em que Passos solicita um conjunto de respostas acerca da Diretoria Geral de Instrução, declarou-lhe satisfeito e pareceu-lhe convencido de sua permanência³⁶⁰. Assegurando-se no cargo, Medeiros pôs-se a —obral. Desde então passou a restringir os gastos de sua diretoria tomando várias medidas. Entre elas: a) estabeleceria novas regras para o estabelecimento de gratificações adicionais aos membros do magistério municipal³⁶¹; b) alteraria para 500\$000 por aluno a consignação dada ao expediente das escolas³⁶²; c) reduziria a consignação concedida para o asseio da escola³⁶³; d) determinaria que o número de escolas modelo, não inferior a cinco, seria fixado anualmente pelo prefeito³⁶⁴; e) estabeleceria novas regras para o provimento das cadeiras vagas nos distritos urbanos³⁶⁵; f) finalmente transferiria a Casa de São José para a Diretoria de Higiene e Assistência Pública³⁶⁶; g) estipularia novas formas de nomeações de professores primários³⁶⁷; h) declararia de utilidade pública o Instituto Comercial, instituição particular fundada em 02 de abril de 1893³⁶⁸.

Por assim dizer, essa nova fase de reformas empreendida por Medeiros e Albuquerque encontraria outro esteio no transcorrer da administração de Pereira Passos. Até então, consistiam em disputas políticas, polêmicas e contendas envolvendo intendentes do Conselho Municipal. A suspensão do legislativo e o fortalecimento do executivo fizeram com que as reformas de instrução pública adquirissem outro status.

³⁵⁹ Decreto n 939, de 29 de dezembro de 1902, art. 1º e 2º.

³⁶⁰ Ver Medeiros (1942, p. 189-190).

³⁶¹ Decreto n. 392 de 12 de fevereiro de 1903.

³⁶² Decreto n. 395 de 20 de fevereiro de 1903. Anteriormente o valor de consignação para o expediente da escola era de 700\$000.

³⁶³ Decreto n. 412 de 07 de abril de 1903.

³⁶⁴ Decreto n. 440, de 26 de julho de 1903.

³⁶⁵ Decreto n. 977, de 05 de janeiro de 1904.

³⁶⁶ Decreto n. 463, de 11 de janeiro de 1904.

³⁶⁷ Decreto n. 1.013, de 30 de dezembro de 1904.

³⁶⁸ Decreto n. 1.032, de 07 de julho de 1905.

Agora, decididamente associado ao projeto de —modernidadel. A reinvenção da tradição, compartilhada por Medeiros e Albuquerque e sua rede de sociabilidade – com destaque para Alcindo Guanabara, Manuel Bomfim, Olavo Bilac e Hemetério dos Santos –, encontraria nesse momento outro significado. É nesse aspecto que a reforma de 1897 busca estabelecer um marco de ruptura com a tradição anterior e, ao mesmo tempo, busca estabelecer um traço de continuidade com os —tempos modernosl, representado pelas transformações em curso na Capital Federal. E mais do que isso, esse grupo visará a todo o momento reforçar essa ideia: as reformas da instrução visavam atrelá-la à —modernidadel.

A Diretoria Geral de Instrução integraria o conjunto das reformas urbanas em operação, na Capital Federal. Para tal era necessário acompanhar a mobilidade urbana dos habitantes do centro da cidade. A devastação das habitações e cortiços, as modificações das ruas nas áreas centrais, também alteraram a disposição e localização das escolas para outros locais. Assim, seriam operadas alterações importantes nos distritos escolares. O crescimento populacional das áreas suburbanas demandariam mais escolas. As áreas centrais, esvaziadas, veriam algumas delas transferidas para diferentes distritos. Outras escolas seriam reunidas e denominadas de —escolas modelosl que serviriam como ícone desses tempos. Eram escolas cujos nomes reforçariam os símbolos da República. São elas: Escola Modelo Benjamin Constant, Escola Modelo da Praça Marechal Deodoro, Escola Modelo da Rua da Harmonia, Escola Modelo da Rua da Matriz e a Escola Modelo da Praça de Duque de Caxias³⁶⁹. Todas, ao seu modo, comporiam o redesenho da paisagem central da cidade.

³⁶⁹ Suas diretoras eram respectivamente: Hortência de Miranda Rodrigues, Olympia do Couto, Maria do Nascimento Reis Santos, Judith Tavares e Alice de Oliveira Fortunato de Brito.

Em grande medida, a operação travada na Diretoria Geral de Instrução ao lado da prefeitura. Isso fica explícito na última Mensagem de Pereira Passos lida no Conselho Municipal, em 1906.

Mas antes de proceder a essa análise, Pereira Passos no início de seu governo solicita algumas informações a Medeiros e Albuquerque sobre assuntos da sua diretoria. Com destaque para o Pedagogium e as revisões das gratificações adicionais dos professores. A sua resposta sintetiza boa parte dos rastros e do caminho traçado até aqui³⁷⁰. Em forma de ofício, responde ao pedido e também esclarece sobre a viagem de Manuel Bomfim à Europa.

Quanto à cessação das comissões na Europa, apesar do plural que está formulada é um caso inteiramente único. O único funcionário que se acha na Europa é o Dr. Manoel Bomfim, Diretor do Pedagogium. Fez a viagem a sua custa, obteve do Professor Hemetério que o substituísse gratuitamente. Não custa, portanto, um só vintém a mais a municipalidade. Se aqui estivesse, ganharia tanto como está ganhando lá. Só, portanto, alguma coisa de pessoal contra esse funcionário justificaria tal ato, que, de outro modo, me parece que seria iníquo, porque ele fez a viagem a sua custa, certo de que lhe seria dado o tempo bastante – que deve acabar em julho – para poder estudar na Europa. Lá pagou a matrícula em diversas aulas, que está frequentando. E brevemente ver-se-ia forçado a esse prejuízo.

Afinal por muito que vão mudando os Prefeitos, parece que há vantagem em manter uma certa continuidade nos atos da administração. O caso do Dr. Bomfim não abrirá precedentes de que haja a recear. Em primeiro lugar poucos empregados poderão ir para a Europa apenas com os seus vencimentos; em segundo lugar, raríssimos alcançarão substitutos gratuitos. Em todos os casos, o Prefeito se pode opor³⁷¹.

Em outra parte de suas —apreciações— discorre sobre a obrigatoriedade dos diários de classe associada a frequência dos professores estabelecida pela legislação de dezembro de 1901. Para tal, utiliza-se da Mensagem de Xavier da Silveira anunciada ao Conselho Municipal, em 05 de setembro de 1902, em que cita como exemplo a Escola Normal:

A regularidade dos trabalhos da Escola está hoje assegurada. Um simples fato bastará para prová-lo. O regulamento que vigorou até 19 de dezembro de 1901, dizia: —O diário de classe constituirá o ponto do professor, que perderá

³⁷⁰ Localizado no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), trata-se de um ofício, datado de 24 de janeiro de 1903, em que Medeiros e Albuquerque responde a uma solicitação do Prefeito sobre duas questões: o Pedagogium e a revisão das gratificações adicionais. Consultar Códice 12.2.10: Instrução Pública – apreciações de Medeiros e Albuquerque sobre vários assuntos (1903).

³⁷¹ AGCRJ, Códice 12.2.10: Instrução Pública assuntos, fl. 1-2, 1903.

o dia, se o não fizer, embora tenha dado aula. Apesar disso os diários de classe só foram distribuídos em julho.

Comparando, porém, esse mês com o igual do exercício corrente e verificando com o de faltas, nos termos da lei, todos aqueles dias em que o docente não fez o diário de classe, acha-se que em julho de 1901 houve no curso diurno e noturno, somadas 263 faltas. Cumpre, todavia, dizer que esse número não representa com exatidão os dias em que não houve trabalho, porque alguns professores, embora dessem aulas, não faziam o diário. Mas deixando de lado 14 aulas, de que não ficavam os documentos legais, não se podendo saber com exatidão quais os dias que não se ministrou o ensino, ainda assim, levando apenas em conta aquelas de que há documentos, acham-se, só no mês de julho de 1901, nada menos de 104 aulas que se deixaram de efetuar. No mesmo mês do ano atual isso só aconteceu sete vezes. A desproporção entre esses dois números dispensa qualquer insistência para provar a utilidade que teve a criação dos lugares de substitutos³⁷².

A investida de Medeiros e Albuquerque com essa medida é inibir a quantidade de faltas dos professores, ao que parece demasiadamente alta. Em seguida, tece alguns comentários sobre a possibilidade do fim do curso noturno da Escola Normal. E como já salientado o baixo número de professores formados e diplomados.

Aliás, onde empregar esse magistério? Negar-se-ia instrução a centenas de pessoas que só podem receber à noite e deixar-se-ia os professores desaproveitados.

O curso noturno não é, como parece indicar uma das notas destinado especialmente a adjuntas. A grande maioria que o frequentam não estão nesse caso. De todas as alunas só 39 são adjuntas efetivas e 125 estagiárias, em grande parte gratuitas.

Uma das notas fala na redução da matrícula de 50 a 30 alunas. Assim, eliminado o curso noturno e só permitida a matrícula de 30 alunas novas no diurno, em toda esta cidade só a 30 moças, em vez de 100 como é atualmente, por ano, se facultaria a entrada na Escola Normal! Mas 100 será muito? Evidentemente não, atendendo-se como mais uma vez repito, a que a Escola Normal é o único estabelecimento público de instrução para o sexo feminino nesta capital.

Objetam, porém, que graças a esse número formam-se legiões de professoras que ficam sem emprego. Não é exato. Que o Sr. Dr. Prefeito pense no número de colegas que teve no seu primeiro curso de engenharia e, depois, no número desses que chegaram ao fim do curso e isso bastará para responder a crítica. Em regra, nem 40% dos matriculados alcança o termo dos estudos. Na Escola Normal, como em todos os cursos, a maioria fica no caminho. Si até poucos anos atrás, as diplomadas eram mais numerosas, isso provinha da facilidade que diversas leis lhes deram, permitindo que alunas com nove exames ficassem diplomadas. Mas isso afinal está vencido e foi assim que no ano passado só se diplomaram 11. A desproporção entre uma matrícula

³⁷² AGCRJ, Códice 12.2.10: Instrução Pública .
3-5, 1903.

total de 691 e o número de 11 diplomadas dispensa longos comentários. Ocorre mais que lei 896 de 25 de setembro último dispôs que as alunas que não tiverem bom aproveitamento fossem eliminadas. Assim, em vez de se fechar a porta a quem quer estudar, permite-se que entrem cem alunas por ano, mas delas só se conservam as que provarem ter real valor e querer estudar. Não é uma exclusão, é uma seleção inteligente. Experimenta-se, verifica-se que serve e só se desaproveita que dá prova de não ter valor³⁷³.

No transcorrer do seu ofício, Medeiros e Albuquerque situa a questão das gratificações dos professores. Explica como e porque se fizeram necessárias. As gratificações deveriam ser vistas como um estímulo, um esforçar-se do professor, para continuar com seu aperfeiçoamento e destinados à aqueles que por merecimento devessem usufruir de tal benefício concedido a carreira do magistério municipal. Aqui ele situa os marcos das duas tradições aqui trabalhadas ao longo do trabalho.

As gratificações adicionais representam para o magistério um estímulo análogo ao das promoções nas carreiras administrativas. Sem isso, o professor nomeado para uma cadeira e nela vitalício não teria a mínima razão para procurar se esforçar-se. Dir-se-á que esse estímulo lhe deve vir do cumprimento do dever frio, mecânico, sem entusiasmo. É necessário que o professor continue a estudar e tenha motivo para dedicar-se com um certo calor à sua tarefa. Para isso, se criaram as gratificações adicionais.

Sendo assim, compreende-se que elas só devem ser dadas por merecimento, àqueles que realmente provaram ter-se esforçado. É o que sucede nas carreiras administrativas em que só se promovem os melhores.

Durante o tempo da monarquia essa norma se manteve. As gratificações eram dadas por merecimento. Tudo estava, porém, no modo de apreciá-lo que era perfeitamente arbitrário. Para o professorado primário dependia das informações dos inspetores escolares e da opinião do Conselho de Instrução. De fato, si os bons podiam alcançá-los, os maus também as obtinham, quando dispunham do empenho. Em todo o caso, havia essa ficção; procurava-se [...] as concessões.

Veio a reforma de 1890, logo após seguida pela de 1893 e ambas imprimiram esse critério. Determinavam que o professor, ao cabo de 15 anos de exercício, teria mais 25% dos seus vencimentos, ao cabo de 20 anos 33% e ao cabo de 25 anos 50%. Deu o exercício fosse bom ou fosse mau, a lei não importava. Os professores não tinham a mínima razão para se esforçarem, por que o pior ganhava tanto como o melhor. Bastava viver, durar, esperar que passasse o tempo ... Dentre os homens, muitos disputavam a designação para comissões eleitorais, e como esse serviço obrigatório preteve qualquer outro, nele passavam a maior

³⁷³ AGCRJ, Códice 12.2.10: Instrução Pública .
8-11, 1903.

parte do ano letivo. Pouco importava! Valiam tanto para as gratificações adicionais como os mais ativos e esforçados, que só ao magistério se haviam dedicado.

O resultado dessa situação era que a administração nada podia influir sobre a marcha do ensino. Não tinha nem penas nem estímulos. O professor, pela lei de 1893, era desde a data de sua nomeação vitalício

e inamovível. Recebia gratificação só pelo tempo, sem alteração ao mérito de seu trabalho³⁷⁴.

Situando a questão das gratificações, Medeiros e Albuquerque anuncia de onde buscou a inspiração e os critérios utilizados para conceder tais benefícios por meio do —merecimentol.

Foi contra isto que a reforma, em sua quase totalidade inspirada por mim, em 1897 e retocada depois em 1898 e 1901, reagiu. Obtive que se extinguisse a inamovibilidade, que só se desse a vitaliciedade depois de cinco anos de bom exercício e que as gratificações voltassem a ser por merecimento.

Ao contrário, porém, do que se praticava no tempo da monarquia, pareceu-me que era melhor adaptar um critério qualquer para avaliar esse merecimento, critério que excluísse o empenho, o arbítrio e a politicagem. Por isso, reuni a um sistema em parte análogo ao que os ingleses chamam *payment by mults*: dar a gratificação a quem apresentasse a exame final um certo número de alunos, 5% da frequência média. Deste modo, a administração passou a poder influir realmente sobre o ensino, porque o empenho dos professores para ganharem as gratificações era preparar os alunos. Os exames passaram a ser feitos em comum e, sempre que eu tenho estado em exercício, precedido pessoalmente por mim, com um rigor de adiante vão as provas.

(...)

A lei que instituiu esse sistema é de 1897. Em novembro de 1898 a despeito dos meus esforços, o Conselho incluiu uma disposição prorrogando o prazo para ela entrar em vigor. Assim, o sistema só se pode considerar em execução a partir de 1899. Ainda, portanto, não se completou um quinquênio. As professoras que tem recebido gratificações, mereceram-nas, contando até 1898, como se tivessem preenchido as condições da lei, à vista do disposto no dec. de 3 de novembro daquele ano. Em 1901 o Conselho baixou a porcentagem de 5% a 3%.

A luta que tem havido para que se volte ao sistema de 1893 prova bem que ele contraria interesses. Mas a questão é de algarismos e não de discursos³⁷⁵.

No ofício, sentenciamos à Pereira Passos as vantagens dessa forma de conceder as gratificações e a comparamos numericamente. Caso tivesse em vigor a legislação de 1893 as gratificações incidiriam sobre 180 professores anualmente. No caso da legislação de 1897,

³⁷⁴ AGCRJ, Códice 12.2.10: Instrução Pública – apreciações de Medeiros de Albuquerque sobre vários assuntos, fl. 14-18, 1903.

³⁷⁵ AGCRJ, Códice 12.2.10: Instrução Pública apreciações de Medeiros de Albuquerque sobre vários . 14-18, 1903.

em vigor a partir de 1899, as mesmas foram concedidas para: 16 professores, em 1899; 18 professores, em 1900; 46 professores, em 1901; e 18 professores, em 1902.

Os indícios apontados por Medeiros e Albuquerque apontam para a incidência de um número expressivo de faltas dos professores nas escolas, baixa frequência dos alunos e índice reduzido de conclusão de curso entre os normalistas da Escola Normal. Esse quadro apresenta, por assim dizer, uma baixa escolarização entre os habitantes da Capital Federal.

Mas em sua última Mensagem pronunciada no Conselho Municipal, em setembro de 1906, Pereira Passos adota outra perspectiva. Nela, discorre sobre a instrução pública destacando o que foi realizado no transcorrer de sua administração. Alguns detalhes podem ajudar na compreensão do conjunto das da instrução pública operada nesse momento.

V.4- A “última” mensagem do prefeito Pereira Passos

Em uma quarta feira, 05 de setembro de 1906, o Prefeito Francisco Pereira Passos encaminhou a sua última Mensagem ao Conselho Municipal³⁷⁶. Neste dia, como de praxe, apresentava um balanço sobre o conjunto dos serviços sob sua responsabilidade pondo em relevo o que correspondeu a sua administração à frente da capital federal³⁷⁷.

A sessão foi declarada aberta às 13 horas, por Pedro Reis (presidente do Conselho Municipal), e procedeu-se à leitura e aprovação da ata anterior do Conselho. Em seguida anuncia-se a presença do prefeito e nomeia-se uma comissão composta pelos intendentes Bittencourt Filho Raboeira e Honório Pimentel, para recebê-lo. Entrando no recinto, os intendentes o receberam de pé e de pronto tomou assento a direita do presidente, ao lado do primeiro secretário. Em voz alta, pôs a ler de forma detalhada a sua Mensagem. Após a leitura e encerrada a sessão foram servidos um lanche ao som das bandas do Instituto Profissional Masculino, do Corpo de Bombeiros e da Força Policial³⁷⁸.

³⁷⁶ Como vigésimo administrador, o mandato de Pereira Passos foi iniciado no antepenúltimo dia de 1902, em 29 de dezembro, e chegou a seu termo, em 15 de novembro de 1906 (REIS, 1977).

³⁷⁷ Aqui foi utilizada a publicação da Mensagem do prefeito publicada no jornal *Gazeta de Notícias* (05 de setembro de 1906).

³⁷⁸ *Correio a Manhã* (Ed. 01882, quinta feira, 06 de setembro de 1906, p. 1).

No início dos trabalhos do Conselho Municipal, o encontro dos representantes do legislativo e do executivo, assumia esse caráter solene, pois constava do Regimento Interno do Conselho Municipal³⁷⁹. Além de ser uma sessão concorrida, com participação de inúmeros convidados, do público em geral e da presença da imprensa, seguia um protocolo rígido. Segundo Magalhães (2004), as mensagens inaugurais proferidas nas cerimônias de abertura das sessões legislativas indicam as percepções das —representações que os chefes do Poder Executivo local construíram de si mesmos e do papel a ser desempenhado pelo Legislativo local no interior do campo político-institucional cariocal (MAGALHÃES, 2004, p. 32). De acordo com Chartier (1994), essas representações,

(...) embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1994, p. 17)

São esses aspectos, em muitos casos circunscritos aos interesses de determinados grupos, que torna relevante o lugar social de produção da leitura dessas Mensagens. Proferidas pelo chefe do executivo o público alvo são os intendentes. Essas instâncias governativas ao mesmo tempo em que estabelecem o lugar do conflito e das negociações, também atuam para atender as demandas da população. Diante das receitas, das despesas, das dívidas, dos impostos e dos possíveis cortes orçamentários, o diálogo instituído é entre os interesses individuais (privado) e os coletivos (*res pública*). Ambos mediados pelo conjunto das práticas sociais e comprometidos pelas redes de sociabilidade estabelecidas.

As relações entre o executivo e o legislativo no quadriênio que chegava a termo, foram marcadas por várias desavenças. Nomeado por Rodrigues Alves, Pereira Passos tomou posse a 30 de dezembro de 1902. No dia anterior, foi expedida uma lei aprovada pelo Congresso Nacional que alterava a Lei Orgânica do Distrito Federal³⁸⁰. Algumas medidas, além de suspenderem durante seis meses as atividades do Conselho Municipal,

³⁷⁹ A este respeito consultar Magalhães (2004, p.38).

³⁸⁰ Ver Benchimol (1992, p. 268-269).

permitiram a Passos, de forma draconiana, legislar por decretos e dispor da administração municipal sem a necessidade de negociações com o legislativo³⁸¹.

A reação foi imediata. Os opositores invocavam a Constituição e o regime republicano contra a —ditadura na capital federal. Em maio do ano seguinte o líder da Câmara Federal, deputado Cassiano do Nascimento propôs o adiamento das eleições municipais do Conselho. Outra saraivada de críticas voltou a atormentar o Distrito Federal. Com a movimentação da oposição no Congresso Nacional a votação desse projeto foi adiada e houve ao final de julho a eleição dos intendentess municipais.

Nos meses de julho e agosto de 1903 entrava em discussão no plenário do Congresso a reforma da lei orgânica do Distrito Federal. O objetivo desse projeto era o de diminuir as atribuições do Conselho Municipal e, ao mesmo tempo, ampliar os poderes do executivo municipal.

No centro das discussões encontrava-se o deputado governista pelo Distrito Federal, José Cândido de Albuquerque Melo Matos, e o deputado oposicionista do Piauí Sá Freire. Após acaloradas polêmicas e debates, a reforma foi aprovada com substantivas alterações³⁸². Segundo Benchimol (1992),

Ela removeu vários obstáculos legais que comprometiam a viabilidade dos melhoramentos da capital, e proporcionou a Pereira Passos os poderes e atribuições necessários para dar efetivamente início às obras, até então executadas de maneira muito lenta. O decreto autorizou-o a contrair o empréstimo de 4 milhões de libras, com o prazo de 50 anos; a permutar ou vender em hasta pública as sobras de terrenos e prédios adquiridos ou desapropriados para a abertura de ruas e praças, independentemente de autorização do Conselho Municipal (a lei anterior exigia votação em dois anos sucessivos para que a municipalidade pudesse alienar terrenos); a contratar a execução de serviços de melhoramentos; resolver sobre demandas e acordos; regular a abertura de ruas; aceitar doações; dividir o Distrito Federal em circunscrições fiscais e organizar a estatística municipal. Entretanto, o decreto conservou em mãos do legislativo uma atribuição importante - a aprovação do orçamento - que lhe serviria, daí por diante, como arma de pressão ou barganha com o executivo⁴²⁵.

Pode-se dizer que Pereira Passos não teve vida fácil com o Conselho Municipal. Em dezembro de 1903, o legislativo deflagrou um embaraço com relação à aprovação do

³⁸¹ Lei n. 939, de 29 de dezembro de 1902. Sobre a suspensão das atividades do Conselho pelo período de cento e oitenta dias ver nas disposições transitórias dessa lei o art. 1º e 2º.

³⁸² Decreto n. 1.101, de 19 de novembro de 1903. ⁴²⁵ Benchimol (1992, p. 270-271).

orçamento do próximo ano: retardou a sua aprovação. No mesmo mês do ano seguinte, passado os conflitos da revolta da vacina, outra crise também envolvendo a aprovação do orçamento para 1905. Dessa vez Passos vetou o orçamento aprovado pelo Conselho e o seu veto foi levado ao Senado.

O jornal *O Paiz* alinhado ao executivo, criticava o legislativo denunciando, em suas páginas, a elevação de 80 funcionários na secretaria do Conselho e ainda apontava outras mazelas:

Reduções injustificáveis de impostos, dispensa graciosa de obrigações legais, em benefício, umas e outras de certas zonas da cidade onde se agrupam seus redutos eleitorais, rejeição sistemática de medidas indispensáveis ao melhoramento da cidade...³⁸³

O desfecho desse fato revela a queda de braço desencadeada, agora envolvendo o Senado. No Senado, o oposicionista Barata Ribeiro acusou o prefeito de praticar a —ditadura financeira e contestava a competência do seu veto. O prefeito, por seu turno ameaçava prorrogar o orçamento em vigor, conforme a lei orgânica. Mediante o impasse e como nenhuma das partes deu o braço a torcer: o prefeito prorrogou o orçamento de 1904³⁸⁴.

Ao cumprir com seu protocolo fazendo a leitura de sua Mensagem diante dos intendentes, o prefeito deixava antever aquilo que em vários momentos – às vezes de forma ruidosa –, foi preciso superar. Os obstáculos e os conflitos foram negociados e a cidade profundamente transformada. Alguns desses resultados foram devidamente assinalados em seu pronunciamento. Aqui, o destaque será dado à instrução pública, em especial, ao ensino primário.

O teor de sua fala apontava para algumas direções da administração municipal. Entre elas, os aspectos relativos às finanças, aos limites no orçamento (créditos suplementares e extraordinários, estornos entre rubricas e abertura de créditos), elaboração e revogação de leis, concessões para exploração de serviços, desapropriações e autorizações de construções ligadas aos mais diversos órgãos da prefeitura. Além disso, destacava às realizações, às dificuldades – o que em grande medida permeava a fala –, ao mesmo tempo, resvalavam nas tensões, nas conciliações e nas alianças costuradas no seu exercício administrativo. Além disso, tinha o seu aspecto laudatório.

³⁸³ *Apud* Benchimol (1992, p. 271).

³⁸⁴ Ver Benchimol (1992, p. 271).

De acordo com as relações estabelecidas e as redes de sociabilidades construídas, as ações do executivo e do legislativo poderiam adquirir ressonância. A imprensa como um dos principais veículos de informação fazia circular, por intermédio de suas páginas, os debates e as polêmicas que transbordavam para os seus leitores³⁸⁵. Algumas matérias ganhavam destaque na imprensa permitindo que determinados assuntos relativos, por exemplo, à instrução pública adquirissem importância conforme os compromissos e interesses despertados por cada um deles. Deste modo, os jornais – *O Paiz*, *Correio da Manhã*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Commercio* e *Jornal do Brasil* –, buscavam ampliar o seu público leitor atraindo-os cada vez mais para os acontecimentos da cidade³⁸⁶.

Mesmo destacando a presença dessas empresas jornalísticas, inúmeros outros periódicos circulavam pela cidade. Como também uma gama variada deles possuía uma duração efêmera⁴³⁰. Alguns feitos por e para trabalhadores ou circunscritos aos subúrbios⁴³¹. Letrados ou não, a população, em suas ações costumeiras, acompanhava o noticiário. Como afirmou João do Rio, em 1903, na *Gazeta de Notícias*: —O Brasil lê!!³⁸⁷.

A escolha da última Mensagem do prefeito pressupõe uma intencionalidade enquanto recurso analítico e narrativo. A expectativa do seu comunicado diante dos intendentes pauta-se pelo exercício findo e dessa forma busca traduzir o que foi alcançado – o momento de se efetuar um —balanço, o anúncio das dificuldades administrativas encontradas, os desafios futuros –, e o que deixou de se fazer ao longo do mandato. Como também, já sinaliza com a possibilidade de novos arranjos políticos a se consubstanciar com o próximo chefe do executivo municipal³⁸⁸.

No dia seguinte ao seu pronunciamento houve repercussão. Assim, se referiu a *Gazeta de Notícias*:

É muito natural que desperte especial interesse as mensagens em que o Sr. Dr. Pereira Passos dá conta anualmente dos negócios do Distrito Federal, confiados a sua alta capacidade administrativa. Desde a

³⁸⁵ Inclusive os atos oficiais do poder público municipal e as Mensagens do prefeito eram reproduzidos em alguns dos periódicos, como matéria paga.

³⁸⁶ Esses periódicos constituíam-se entre aqueles com a maior tiragem, segundo Marialva (2010).

⁴³⁰ Sobre a grande imprensa no início do século XX, ver o trabalho de Luca (2008, p. 149-175)⁴³¹ Conforme salientam Maciel (2008) e Mendonça (2011).

³⁸⁷ João do Rio, após conversar com livreiros e alfarrabistas e de reclamarem que os negócios iam mal, apesar dos preços terem aumentando, todos foram unânimes em dizer que vendiam mais, em especial, os livros escolares e didáticos. A esse respeito ver Maciel (2012, p. 53).

³⁸⁸ O próximo a sucedê-lo seria o general. Francisco Marcelino de Souza Aguiar que ocuparia o cargo de 16/11/1906 a 23/07/1909.

primeira, S. Ex. deu a esse documento feição novo e conveniente desenvolvimento, tornando-o o mais completo possível quanto às informações acerca de todos os serviços da complexa administração da cidade.

Com esse feito e elaborada com a verdade de exposição e franqueza de conceitos a mensagem lida ontem é porventura mais interessante do que os antecedentes pelo muito mais que tem a expor o Sr. Dr. Passos, em vista do muito maior número de serviços sobre os quais teve de prestar esclarecimentos.

É assombrosa a soma de atividade que se verifica, desenvolvida pelo governo da Capital Federal, em benefício da cidade.

Ao mesmo tempo em que os melhoramentos materiais se vão realizando com extrema celeridade e perfeita organização em todas as repartições e dependências da Prefeitura os serviços marcham na melhor ordem e ganham incremento dia para dia.

As informações prestadas pela mensagem na parte financeira demonstram que o zelo e atividade da administração abrange toda a extensão alcançada pela autoridade do administrador.

A renda do Distrito sobe consideravelmente e a sua aplicação obedece a rigorosa fiscalização, tendo por ponto de partida restrita economia.

Esta impressão rapidamente apanhada é a que dominava ontem os que ouviram ou leram a mensagem do Prefeito³⁸⁹.

Igualmente, optou-se em dar destaque ao pronunciamento de Pereira Passos, porque como pôde ser visto no capítulo anterior, meses antes o jornal *O País* protagonizou uma ampla campanha em prol da melhoria do ensino nacional por meio da utilização de um inquerito. Se por um lado, o prefeito é considerado um dos arautos das principais reformas urbanas ocorridas na cidade, de outro, aglutinava em seu em torno os reformadores da instrução pública que mobilizaram esforços para romper com uma tradição educacional em 1897. Desse grupo, os mais representativos são Medeiros e Albuquerque, Alcindo Guanabara, Manoel Bomfim e Hemetério dos Santos.

A administração de Passos abalizada pelos escombros dos prédios antigos demolidos do centro da cidade, pelas desapropriações levadas a efeito no bota-a-baixo para a abertura da Av. Central, nesse canteiro de obras coube-lhe a execução de uma parte dessa sinfonia formada pelas picaretas⁴³⁵. O conjunto dessas transformações já se fazia presente na plataforma eleitoral e no projeto político de Rodrigues Alves (1902-1906). Nelas se destacavam: a remodelação da capital e a política de imigração.

Pela dificuldade da prefeitura assumir integralmente o ônus das reformas urbanas, o governo federal desenvolve esse trabalho em duas frentes. A primeira, sob a

³⁸⁹ Gazeta de Notícias (A MENSAGEM DO PREFEITO. Ed. 00249, quinta, 06 de setembro de 1906, p.1)

⁴³⁵ Os outros foram Lauro Müller, Paulo de Frontin e Francisco Bicalho. ⁴³⁶ A este respeito ver Rocha (1995, p. 58).

responsabilidade da União, ficaria a construção do cais do porto, a conclusão do canal do Mangue, o arrasamento do morro do Senado e a abertura da Av. Central. Na segunda, a cargo do município, seria operacionalizada a abertura da Av. Beira Mar, uma via ligando o Passeio Público ao largo do Estácio e o alargamento de uma série de ruas no centro (Marechal Floriano, Prainha, Camerino e Treze de Maio)⁴³⁶.

Como a Comissão da Carta Cadastral ficou encarregada das obras do município, Lauro Müller (ministro da Indústria, Viação e Obras Públicas) cria duas comissões: uma, sob a responsabilidade de Paulo de Frontin, fica responsável pela Comissão Construtora da Av. Central; na outra, Francisco Bicalho, assume a Comissão das Obras do Porto³⁹⁰. Assim, o centro da capital federal foi paulatinamente adquirindo outra paisagem, com novos ritmos de vida e novas formas arquitetônicas.

Nesse período conturbado, se as marcas da civilidade foram incorporando-se às ações costumeiras dos sujeitos, o que ficou de espólio à escolarização da população da cidade? Eis aqui o momento de se dar atenção e de ter os devidos cuidados com as palavras do alcaide em sua Mensagem na abertura da sessão do Conselho Municipal. Cabe mais uma vez lembrar que essa atribuição era compartilhada com os intendentess do Conselho Municipal. Portanto, do que já foi assinalado até aqui, os distúrbios e ruídos eram a palavra de ordem. Logo, olhos e ouvidos devem estar atentos!

Destarte assinalar, que a instrução pública aqui referida está permeada das mais variadas mediações. Isso implica dizer que nesse trabalho, buscar-se-á alinhar e identificar as práticas sociais estabelecidas entre o poder público e os habitantes da urbe. Deste modo, neste capítulo o ensino primário é a tônica por identificar as necessidades e demandas de uma população que visava ampliar os seus direitos civis, entre eles a escola.

Deste modo, a Mensagem é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e de chegada para se apreender, de um lado, como se construíram os mecanismos de institucionalização do processo de escolarização da capital federal e, por outro lado, compreender as formas empregadas pelos sujeitos da ação educativa atuando sobre as condições criadas e recriadas. Como foi possível analisar anteriormente, duas tradições foram colocadas em litígio. Se por um lado a forma escolar não se alterou na sua substância, o intento agora é identificar como os seus resíduos foram disseminados e fincaram raízes na capital federal. Um deles é que produziu efeito devastador encontrase

³⁹⁰ Rocha (1995, p. 58-59).

na ampliação das categorias de professores para atuarem nas escolas do Distrito Federal, ao mesmo tempo, associado a seu —merecimento—. São professores primários, adjuntos (efetivos e substitutos), estagiários etc. que deveriam conduzir cada vez mais alunos aos exames finais. As suas gratificações estão atreladas à essa forma de desempenho escolar.

Com relação aos serviços prestados, Pereira Passos informa que as —escolas e institutos são cada vez mais procurados de tal modo que nem as acomodações escolares, nem o pessoal são o bastante para o número de alunos³⁹¹. No entanto, aponta para —necessidades essenciais a atender e reformas a realizar—. Assume diante aos intendentess do Conselho que existe uma inadequação de escolas e insuficiência de professores. Ou, em uma leitura menos apressada, afirmava que reformas foram concretizadas e, mesmo assim, ainda carecia ampliá-las. Pelo menos uma coisa pode-se asseverar no seu pronunciamento: à ampliação das matrículas. Algo a ser respondido e compreendido é apontar os mecanismos utilizados, viabilizados e os sujeitos que contribuíram diretamente para a sua expansão. Esse é o pano de fundo a ser descortinado: identificar os sujeitos e apontar as contradições decorrentes desse empreendimento.

A partir dessa premissa e desde o início ciente da lacuna a ser preenchida, começa a disparar números. Em uma das suas primeiras palavras também emitidas ao Conselho, em 1903, já salientava a importância da estatística e a necessidade de se reformar esses serviços na prefeitura.

Convencido do papel preponderante que a estatística deve ter na administração pública e compenetrado de que sem ela não há governo que atinja a perfeição, pois, governar sem o seu auxílio equivale a deixar-se conduzir pelo acaso, terei muito breve honra de propor-vos, em mensagem especial, as medidas que o conhecimento do assunto e a experiência aconselham como indispensáveis, a elevar esse ramo da administração municipal às condições em que merece ser colocado. As diversas reformas por que têm passado as repartições da Prefeitura, ou têm descurado completamente ou só de modo imperfeito têm atendido às necessidade do serviço de estatística, ao qual, entretanto, atentas na sua importância e sua nímia [sic] utilidade, deviam ser dispensados os mais constantes e solícitos cuidados. (MENSAGEM, 1903, apud SENRA, 2006)

Formado em matemática pela Escola Militar, a sua apreciação e utilização dos números são explicáveis. Assim, retira de um a um, no seu pronunciamento, os dados da instrução pública, de 1906. A começar pela existência de 187 escolas primárias (25.542

³⁹¹ Utilizou-se para análise a Mensagem publicada no Boletim da Intendência Municipal, julho a setembro de 1906.

alunos) regidas por professores do quadro do magistério municipal, 78 escolas elementares (5.382 alunos) e 08 escolas modelos (2.371 alunos) totalizando 273 escolas³⁹². Sendo na área suburbana em número de 68 escolas (29 primárias e 39 elementares). Quanto à —frequência, o ano de 1904 (o mês base é julho) correspondeu a 28.645 alunos, em 1905 ocorreu um aumento saltando a 29.073 alunos e no ano de 1906 foram —matriculados 33.295 alunos nas escolas da municipalidade. Um acréscimo em relação ao ano anterior de 4.222 alunos (14,5%).

³⁹² Na impressão publicada consta o total de 283 escolas. Ao somar a quantidade das escolas primárias, elementares e modelos chega-se ao número apresentado acima.

Aqui se faz necessário uma primeira observação. De forma invariável, a Mensagem faz referência à —matriculal e à —frequêncial, realizando um jogo retórico dependendo do contexto e da forma em que é utilizada³⁹³. Pereira Passos a emprega da seguinte forma:

A frequência é este ano muito maior que nos anos anteriores, como se vê dos quadros que se seguem. Assim verifica-se que o total da matrícula nas escolas municipais foi: Em 1904 – julho
28.645
Em 1905 29.073
Em 1906 32.295³⁹⁴

Ruy Barbosa já salientara, desde os Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário e Secundário (1882), a forma de como a realidade educacional brasileira era mascarada pelos números. O seu alvo, na época, era o Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1878, cuja falta de clareza do uso dos termos empregados levavam à falsa ideia de um crescimento linear de aumento da quantidade de escolas acompanhada do acréscimo de matrículas (FARIA FILHO, 2005, p. 224). Depois de passados um quarto de século, desde o episódio de Pereira Passos recorre ao mesmo artifício, ao deixar de distinguir —matriculal e —frequêncial escolar, utilizando-se dos mesmos significados conforme a situação utilizada. A matrícula como inscrição do aluno e a frequência como a sua assiduidade na escola, são desconsiderados.

Ao apontar que a ampliação das —matriculasl ocorreu de forma mais significativas nas escolas primárias do que nas elementares, ressalta que a —frequêncial seria maior se a —administraçãol tivesse —encontrado os prédios necessários para instalar escolas nas zonas onde elas são mais precisas; removendo dos bairros onde elas estavam aglomeradas e eram, por conseguinte, pouco frequentadasl. Aqui o uso dos termos —matriculal e —frequêncial estão associados à necessidade da identificação, por parte do poder público municipal, das regiões onde as escolas —são mais precisasl. Como não bastasse isso, aponta para o crescimento de uma modalidade de escola: a primária.

³⁹³ A matrícula indica a inscrição do aluno em determinado estabelecimento de ensino. A frequência relaciona-se a regularidade de sua assiduidade na instituição escolar. Em sua Mensagem, Pereira Passos utiliza, em várias passagens do seu pronunciamento, o termo —matriculal como sinônimo de —frequêncial.

³⁹⁴ (Ed. 01891, sábado, 15 de setembro de 1906).

Correio da Manhã

De acordo com a legislação do ensino em vigor a instrução primária dividia-se em escolas primárias, escolas elementares e escolas modelos. Nas escolas primárias e modelo oferecia-se o curso elementar (duas classes), médio e o complementar. Eram consideradas escolas elementares: a) àquelas que possuíssem apenas o curso elementar; b) fossem subsidiadas ou subvencionadas, pelo poder público; e c) estivessem situadas no nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo distritos escolares (áreas suburbanas)³⁹⁵. Essas escolas funcionavam geralmente na própria casa do professor. Além disso, não compreendiam a mesma duração da instrução primária. Assim, as escolas na da capital federal eram distintas na sua duração. Em especial, àquelas situadas nos distritos escolares da região suburbana.

Para Pereira Passos, o núcleo do problema encontrava-se na baixa —frequência dos alunos em algumas escolas em decorrência da sua concentração em —determinadas áreas da cidade. Isso ficou visível com o fim da —era das demolições posto em prática com as reformas urbanas. Segundo Rocha (1995, p. 69), aproximadamente 1.681 habitações das áreas centrais foram derrubadas e quase vinte mil pessoas se viram obrigadas a procurar novas moradias. O esvaziamento populacional nesses distritos localizados no centro acabou provocando a suposta —concentração de escolas. Portanto, isso evidenciou a necessidade de deslocamento dessas escolas para outras regiões, no caso, —onde são mais precisas.

Mediante isso, foram transferidas, para o —subúrbio rural, 12 escolas das áreas centrais com —frequência média de 40 alunos, segundo o Prefeito, as despesas com sua manutenção a tornavam inviáveis. Assim, a mudança das escolas de uma determinada região para outra é explicada pela baixa —frequência e o seu custo. Dois obstáculos foram salientados para essa operação: o primeiro foi à falta de prédios adequados; o segundo o fato de alguns professores residirem nessas escolas. Mesmo assim, algumas zonas suburbanas foram contempladas: Penha, Pavuna, Taboã, Realengo, Rio Grande, Bonsucesso, Vargem Grande e Irajá. Com isso, as mudanças realizadas, segundo a Mensagem, contribuíram para um aumento das matrículas nas escolas do 1º ao 11º distrito em 3.949 matrículas nas áreas urbanas e 273 matrículas nas áreas suburbanas.

Insistindo em localizar bem as escolas existentes, é possível fazer aumentar de muito mais ainda a frequência escolar. Isto só não se poderá obter imediatamente, porque o pessoal docente dos quadros

³⁹⁵ De acordo com o Decreto n. 44, de 19 de dezembro de 1901, art. 3 e 11.

atuais é insuficiente e não pode atender a uma frequência escolar maior do que a existente.

A análise destes fatos e algarismos contém indicações precisas quanto às necessidades reais do ensino primário municipal e às medidas capazes de desenvolvê-lo eficazmente³⁹⁶.

Diante dos —algarismos‖, Pereira Passos é preciso em seu diagnóstico. Assinala as medidas capazes de desenvolver —eficazmentel a instrução primária na municipalidade. Em primeiro lugar afirma que o número de escolas na zona urbana é o suficiente podendo duplicar ou até mesmo triplicar a —frequêncial. Em segundo, destaca a necessidade de construção de —prédios próprios‖ e —nos pontos mais convenientes‖ que possam acolher pelo menos 400 alunos. Nas 217 escolas da zona urbana, situadas nos 11 distritos escolares, totalizavam 28.884 matrículas. Segundo Passos,

Se essas escolas funcionassem em prédios apropriados e com as necessárias acomodações, bem localizados, essa frequência seria de mais do duplo.

Para obter-se tal resultado, bastaria fazer construir os prédios e dar o número de auxiliares do ensino na proporção da frequência. A multiplicação de pequenas escolas nos bairros centrais é nociva e dispendiosa. Em tais escolas jamais o ensino se poderá aproximar daquele grau de perfeição e método que a boa pedagogia aconselha³⁹⁷.

Desse modo, afirma que —a multiplicação de pequenas escolas nos bairros centrais é nociva e dispendiosal, em especial, pela valorização dessa área encarecendo enormemente os valores dos aluguéis. Por outro lado, apresenta um conjunto de medidas em andamento: a conclusão de 04 prédios, com base nesses preceitos que atenderá a 1.700 alunos; a aquisição de prédios para escolas (na Rua Frei Caneca n. 58, Nossa Senhora de Copacabana n. 15, D. Ana Nery n. 222, Rua Vital n. 22, Rua Padre Januário n. 16); obras de acréscimos (prédio da Rua Padre Januário n. 26) para 200 alunos; inícios de obras de dois prédios para atender 500 alunos; e a construção de 05 edifícios escolares para atender 2.000 alunos. Ao todo serão 16 prédios construídos e adquiridos. O prefeito Pereira Passos vê a necessidade de estruturar a escola em bases mais modernas em que os tempos e espaços escolares fossem mais adequados e com isso alavancando a —frequêncial.

Em seguida chama atenção que desde o início do período republicano foram as primeiras escolas construídas até então. Ao mesmo tempo alerta que a municipalidade

³⁹⁶ (Ed. 01891, sábado, 15 de setembro de 1906).

³⁹⁷ (Ed. 01891, sábado, 15 de setembro de 1906).

convive com 170 escolas primárias cujos prédios são alugados. Os prédios das escolas elementares pertencem aos próprios professores. Isso quer dizer que das 187 escolas primárias apenas 17 escolas possuíam prédios próprios. Em 90% das escolas a prefeitura pagava aluguel que variava na seguinte métrica: inferior a 100\$ (18 escolas), entre 100\$ a 150\$ (10 escolas), de 150\$ a 200\$ (09 escolas), de 200\$ a 300\$ (47

escolas), de 300\$ a 400\$ (76 escolas) e aluguel superior a 400\$ (10 escolas). Entre todas as despesas da prefeitura, a instrução primária ocupava posição de destaque.

Assinala que nas zonas suburbanas (12º, 13º, 14º e 15º distritos escolares) a necessidade é de —pequenas escolas‖ cuja —frequência‖ é raramente maior do que 60 alunos. Dessa forma, a distinção operada entre —matrículas‖ e —frequência‖ cumpre o seu objetivo: fechar escolas (com prédios alugados em áreas muito valorizadas e frequentadas por aproximadamente 40 alunos) e abri-las em outros lugares (espaços menores que possa atender há pelo menos 60 alunos).

É indispensável localizar sistematicamente aí todas as escolas elementares, podendo a administração dispensar aquelas cuja frequência num ano for inferior a 20 alunos. O regime das subvenções a escolas particulares regidas por professores com aptidão e cujo preparo são bem difíceis de apreciar não tem dado resultados compensadores³⁹⁸.

Com relação às escolas subvencionadas, tendo a frente professores —cujo preparo são bem difíceis de apreciar‖, alude a necessidade de rever essa situação. Muitos exerciam suas funções e não eram formados pela Escola Normal, bastião daqueles que buscavam o preparo para o magistério e ingresso no serviço público.

No que concerne à instrução primária particular declara que —fora impossível apurar e reconhecer as necessidades reais da população‖. Alega desconhecer —o movimento e as condições das escolas particulares e outras independentes do Governo Municipal‖. Os valores apresentados, como salienta, correspondem as visitas realizadas pelos inspetores escolares — por determinação da diretoria de instrução —, as escolas mantidas pelos particulares ou mantidas por instituições privadas informando-se sobre a frequência e os métodos de ensino. Os resultados ainda incompletos dão conta que esses estabelecimentos eram compostos por 191 escolas em todos os distritos escolares totalizando 10.991 alunos matriculados (5.534 do sexo masculino e 5.457 do sexo feminino). Destaca-se o 7º distrito escolar como aquele de maior quantidade de escolas (34) e matrículas (2.015)³⁹⁹. Assim, a

Diretoria Geral de Instrução Pública, mediante decisão da Prefeitura, determinou aos inspetores escolares que visitassem as escolas primárias particulares ou mantidas por instituições. Informando sobre

³⁹⁸ *Correio da Manhã* (Ed. 01891, sábado, 15 de setembro de 1906).

³⁹⁹ No ano de 1893, o 7º distrito escolar era composto pelas circunscrições do Irajá, Ilha do Governador e Ilha de Paquetá.

a —frequência das mesmas escolas e sobre a forma e modelos de ensino. O resultado dessa inspeção se exprime nesses dados estatísticos que, não sendo talvez completos, habilitam sem dúvida os poderes municipais e o público a fazer juízo sobre a instrução primária. (*Correio da Manhã*, 15 de setembro de 1906)

Segundo a Mensagem, em 1906, eram 33.295 alunos matriculados nas escolas mantidas pela prefeitura e 10.991 alunos nos estabelecimentos particulares. Assim, para o mês de julho do referido ano totalizavam aproximadamente 44.286 alunos matriculados no Distrito Federal em seus 15 distritos escolares.

O conjunto das reformas implantadas por Pereira Passos e Medeiros e Albuquerque, apesar da sua grandiloquência também gerariam entre os professores acentuadas resistências e insatisfações. Esse é o caso de Maria Reys, professora catedrática da 1ª escola do sexo feminino da Glória – Escola Municipal, Praça Duque de Caxias –, onde residia e lecionava desde 1889 até 1903. Nesse ano, foi despejada judicialmente, por ordem do Diretor Geral de Instrução Pública e da administração Pereira Passos. Como catedrática, inamovível, ela tinha direito legal de residir no Palácio da Glória. A professora, normalista, pela Escola Normal da Corte (1885), lecionou como adjunta anteriormente na Escola da Rua da Matriz. Segundo ela,

Medeiros e Albuquerque fez da instrução pública uma propriedade sua, fazendo e desfazendo a seu talento tudo o que convinha a si e aos seus apaniguados.

(...)

Esse prédio, situado numa das praças mais concorridas desta capital, e sendo de vistosa aparência, passou a ser cobiçado pela politicagem do distrito, para nele ser instalada uma professora protegida pelos senhores da situação.

Visando retirá-la do prédio, o Inspetor ameaçou e difamou seu magistério entre os pais de alunos da localidade; tentou, em vão, mas como ela não arredou pé, o sr. Medeiros passou pelo Conselho Municipal uma lei criando um grupo escolar no prédio e colocou a sua protegida como Diretora, para forçar o despejo de Maria Reys. Segundo o prefeito, o Coronel e sua esposa qualificaram o Medeiros como a —infelicidade da República, a desonra do Brasil o —aniquilamento da educação. Fazia parte da —Política do Triângulo — Medeiros e Albuquerque, Pereira Passos e o Sr. Xavier da Silveira⁴⁰⁰.

Ao criar as escolas modelos na Capital Federal, isso não se deu sem criar embaraços. O caso da professora catedrática Maria Reys aponta nessa direção. Além

⁴⁰⁰ AGCRJ 12.1.32 – Docentes, requerimentos, ofícios – 1893-1910, fl 145. Junto com esse documento manuscrito há um abaixo assinado dos pais certificando ser ela excelente e querida professora.

disso, ao relatar o seu —despejo, em seguida a direção da Escola Modelo da Praça Duque de Caxias seria ocupada por Alina de Oliveira Fortunato de Brito. Como salientado anteriormente uma das integrantes permanentes do Conselho Superior de Instrução, logo que Medeiros e Albuquerque assumiu a diretoria. Voltando-se contra o Conselho Municipal, diz que a reforma, como afirmara o Sr. Alvaro de Oliveira pelos jornais —lente jubilado da Escola Politécnica — foi feita pela —gazual. Em uma das cinco escolas modelos que deveriam ser criadas nos prédios municipais, foi-lhe concedida uma carta ordenando sua retirada da escola⁴⁰¹. Em sua defesa,

(...) se declara excelente professora, com alta reputação na sociedade, atestada por seus colegas educadores, Lopo Diniz Cordeiro, Victorino da Costa, Ramiz Galvão, França Carvalho, Benedito Valladares, Francisco Cabrita, Alfredo Gomes⁴⁰².

Mediante tais declarações de apoio é inegável que sua saída foi antecipadamente premeditada. No processo judicial de que faz parte a ordem de despejo, consta a sua execução. Após esse episódio, sem recorrer da decisão, Maria Reys, doente, licenciouse e foi tratar da saúde em Minas Gerais, criando seus filhos pequenos. De volta, em 1905, solicitou licença para lecionar em sua casa, escola particular, para a qual pediu ao governo municipal mobília adequada. No seu caso, —ganharia mobília velha, imunda e deteriorada⁴⁵⁰.

Instalando sua escola, em 24 de maio, em um prédio da Praia do Flamengo, n. 96, sem a frequência de alunos, faltando-lhe uma mobília decente e inscrita no —index das perseguidas⁴⁵⁰ recebe um novo ofício. Agora do proprietário do imóvel solicitando a revogação do contrato de aluguel. Em 24 de agosto de 1905 a sua escola é fechada.

Tinha diante de si um futuro sem pão e sem agasalho ...quase que enlouquecendo sob um pesadelo horroroso, qual era a tirania do Sr. Passos, instigado por sentimentos subalternos...a loucura dirigindo os negócios do DF a loucura criminosa, e ainda mais, exacerbada do Sr. Medeiros.

O último ato desse episódio ocorreu logo após o término da administração

⁴⁰¹ AGCRJ 12.1.32 – Docentes, requerimentos, ofícios – 1893-1910, fl 146.

⁴⁰² AGCRJ 12.1.32 – Docentes, requerimentos, ofícios – 1893-1910, fl 146. ⁴⁵⁰

AGCRJ 12.1.32 – Docentes, requerimentos, ofícios – 1893-1910, fl 146.

Pereira Passos. Na chefia do executivo municipal encontrava-se o Prefeito Francisco Marcelino de Souza Aguiar. A professora Maria Reys foi reintegrada na Escola de Meninas da Glória, com todo o pagamento de seus vencimentos atrasados e os seus direitos mantidos.

Já chegando na reta final, buscou-se nas páginas anteriores estabelecer por meio das trajetórias individuais de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque, como Diretores da Instrução Pública, compreender a configuração do processo de escolarização no Distrito Federal, entre os anos de 1890 a 1906. Marcado por uma —cultura da reformal foi possível identificar duas tradições que foram paulatinamente se constituindo e configurando-se de forma inter-relacional. Ao mesmo tempo, estabelecendo um diálogo permanente entre elas por ambas estarem inseridas no conjunto das práticas sociais.

Por sua vez, tratou-se de apontar como essas duas tradições estavam envolvidas nos dois principais braços da administração da municipalidade: o legislativo e o executivo. Em sintonia com os mandos, os desmandos, e as disputas entre intendentes e prefeitos, a instrução pública e os sujeitos, nela envolvidos, foram os principais protagonistas das reformas que se sucederam.

A hipótese aqui testada foi a de estabelecer, por meio das trajetórias individuais, a possibilidade de se constituir uma rede de sociabilidade que permitisse compreender a complexa gama de questões que envolveram os trâmites das reformas e a sua implantação. Identificando as suas lutas, os seus conflitos, as suas negociações, os beneficiados e os prejudicados. Aqui o arsenal da cultura política foi de valiosa importância por auxiliar na compreensão dos movimentos dos reformadores, nas relações estabelecidas com o poder político, por permitir captar o —fazer-sell desses reformadores.

O processo de escolarização no Distrito Federal, como pode ser apreendido, foi constituindo-se e organizando-se em torno de uma rede de instituições escolares. Formada por escolas públicas, particulares, subsidiadas e subvencionadas foram submetidas a inúmeras reformas do ensino negociadas nas suas mais diversas condições entre reformadores de um lado e legisladores, por outro. As configurações adotadas foram assumindo particularidades em decorrência das especificidades históricas e da forma como os atores se posicionavam no conjunto das práticas sociais.

As práticas sociais e as escolares eram ressignificadas nesse enredo da —cultura da reformal. Apesar da sistematização e organização de uma forma escolar moderna, ainda se fazia presente a —casa escolal, como uma das modalidades do educar-se e

constituindo-se como uma prática educativa relevante no município. Enquanto a municipalidade cria escolas modelos (nas áreas centrais da cidade) e expande as escolas primárias (urbanas) e as escolas elementares (em especial, nos subúrbios) o que se vê é a configuração de escolas diferenciadas para o acesso da população ao processo de escolarização. Por exemplo, as escolas elementares predominantemente existentes nos subúrbios possuía apenas o curso elementar (de duas classes) das escolas primárias. Paulatinamente a segmentação urbana tinha sua correspondência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora é o momento de se colocar aquele ponto final e reunir o que foi escrito nas páginas anteriores. E como não poderia deixar de ser, se faz necessário voltar ao ponto de partida. Agora, já em condições de compreender o porquê de *O Paiz*, nos meses derradeiros da saída do prefeito Pereira Passos, ter mobilizado em seu inquérito um arsenal de —entendidos‖ e —competentes‖ para discutir a crise do ensino nacional. Apesar do recorte utilizado no trabalho contemplar apenas as —opiniões‖ referentes ao ensino primário, é flagrante que nessa modalidade os —avanços‖ foram alcançados no Distrito Federal. Os números apresentados por Manoel Bomfim demonstram a sua veracidade.

Outrossim, apesar da iniciativa de constituir um inquérito, em nenhum momento nas páginas do jornal são estabelecidas as regras, os critérios e os motivos das escolhas dos entrevistados. Agora, depois de feito o percurso e reunidos alguns rastros, percebe-se as intencionalidades. Desses convidados, dois grupos foram dispostos em duas —margens‖ para se pronunciar a respeito da crise do ensino. As filiações de cada um os colocam em uma dessas —margens‖, que se denominaram de duas tradições na instrução pública estabelecidas na Capital Federal.

Uma dessas tradições inventadas, representada por Ramiz Galvão, discorre sobre o seu marco fundador – o regulamento de 1890 – e as —vantagens‖ da continuidade da reforma realizada, em 1893, no Distrito Federal. Os defensores dessa tradição ficam a cargo do próprio Ramiz Galvão, Francisco Carlos da Silva Cabrita, Alfredo Gomes e Theodoro Magalhães.

Do outro lado da —margem‖, encontra-se a tradição representada pelas modificações realizadas em 1897, em que Medeiros e Albuquerque adquire a centralidade no seu protagonismo. Nessa, seus defensores são Manuel Bomfim e Hemetério dos Santos. Além disso, também é chamado para o inquérito aquele que estabelece o ponto de interseção com a tradição anterior, aqui representada por Leôncio de Carvalho. Nesse rescaldo de crise do ensino, demarca-se a centralidade e a força da instrução como um dos componentes da —modernidade‖, da —civilização‖ e do —progresso‖, sem o qual se está fadado ao —atraso‖ da nação.

Após descortinar esse cenário, ficava claro que as trajetórias de Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque precisavam ser apreendidas para a compreensão da constituição e mobilização das tradições em voga. A ação desses sujeitos e, ao mesmo tempo, apreendê-los nas suas singularidades, particularidades, nos lugares sociais da sua produção e nos seus pertencimentos, foram o alvo a ser alcançado. Aqui, cabe ressaltar a formação, o movimento e a circulação desses intelectuais em torno de algumas instituições. Ramiz Galvão pelo IHGB e pela ABL e Medeiros e Albuquerque na ABL. O encontro ocorre nessa última e, mesmo assim, marcado por imbróglis. Duas características assinalam os dois —contendores|. A primeira é a preocupação de Medeiros e Albuquerque em escrever, com sua própria pena, suas Memórias. A segunda foi a capacidade de trabalho de Ramiz Galvão, na Biblioteca Nacional, no IHGB e na ABL. Em comum, a ausência de escritos, no conjunto de sua produção, sobre a instrução pública. Salvo os relatórios oficiais, ambos utilizaram os jornais para externarem suas ideias.

Em seguida, os esforços foram direcionados à compreensão tanto da escolarização como da —cultura da reformal, efetivadas no transcorrer da última década do Oitocentos, no Distrito Federal. Para tal, buscou-se assinalá-las em sua dinamicidade e atrelá-las ao conjunto das práticas sociais. Os monarquistas restauradores e republicanos propagandistas deram o tom das disputas políticas nos primeiros anos republicanos. A par disso, Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque construíram uma complexa rede de sociabilidade que permitia que, cada um a seu modo, elaborasse as respectivas tradições da instrução pública.

A partir de então Ramiz Galvão e Medeiros e Albuquerque são vistos em ação. Ocupando a Inspetoria de Instrução ou a Diretoria Geral de Instrução, o que se vê é como a constituíram e se empenharam para executarem suas reformas, e conseqüentemente, suas tradições.

A reforma de 1890, com ajuda de Ramiz Galvão, é o marco fundador dessa tradição inventada. Com a criação do Distrito Federal e a organização do ensino, essa mesma tradição é sedimentada na Capital Federal. A estruturação de uma rede governativa a par com os seus princípios possibilita a organização do ensino nesses moldes. A saída de Galvão da Diretoria de Instrução, em 1893, permite que outro arranjo possa entrar no seu lugar.

A conjuntura política, em especial o florianismo, precipita a ascensão de outro grupo ao poder político municipal e estabelece um conjunto de reformas do ensino de forma centralizadora. Esse é o primeiro período de Medeiros e Albuquerque, em 1897, na Diretoria Geral de Instrução Pública, atingindo todos os estabelecimentos de ensino do município. Nesse momento da reinvenção da tradição, o legislativo municipal, ao se ver enfraquecido, reage e polemiza com aquele que estabelece novas orientações da instrução pública municipal. As gratificações dos professores por —merecimento| associadas às taxas de aprovação nos exames finais dos alunos inaugura outro patamar de organização do fazer pedagógico dos docentes. O uso e o preenchimento do diário de classe são introduzidos como forma de inibir as faltas e a ausência dos professores em sala de aula. Abre-se uma gama de possibilidades de ingresso no magistério com ampliação de suas categorias. As subvenções e os subsídios são disseminados com o intuito de atender as áreas suburbanas. Com isso, tanto as certificações quanto os tipos de escola primária são diferenciados. A escola elementar abrangendo apenas os dois primeiros cursos das escolas primárias (de quatro cursos) é institucionalizada. As escolas no município se adequam às novas hierarquias e diferenças sociais e territoriais.

A gestão das diferenças sociais na cidade, como apontadas por Chalhoub (1996), passa a ser vista como critério técnico e especificidade da forma escolar moderna. Isso fez com que as políticas públicas, a partir de então, admittissem a existência de uma racionalidade exterior às desigualdades sociais urbanas. A saída de Medeiros e Albuquerque interrompe provisoriamente esse escopo da reforma. Sua reintegração na Diretoria Geral de Instrução, em especial, em 1901, permitiu-lhe aprofundar essa tradição.

Retomando seu ímpeto reformador na administração de Xavier da Silveira, mais uma vez, em 1901, agudiza as reformas da instrução pública retomando os princípios estabelecidos em sua última passagem pela diretoria. O processo de centralização da administração municipal com a chegada de Pereira Passos à prefeitura foi o momento propício para que as reformas do ensino e a expansão da escolarização adquirissem estabilidade e sua tradição saísse fortalecida, porém, como salientado, em um ambiente de profunda transformação e resistência às mudanças.

Nos rastros da narrativa algumas perguntas foram deixadas. Entre elas: Como produzir —novas sensibilidades| e —costumes| mediante esse quadro social? Como resistir ao —consenso| e à —propaganda política|? Por que *O Paiz* se mobilizou em elaborar um inquérito sobre o ensino nacional? Enfim, por que escolarizar a infância?

Infelizmente, as respostas não serão dadas. Coube nesse momento apenas formulá-las de forma a adequá-las. Na verdade, só a ação dos sujeitos no conjunto de suas práticas costumeiras poderá dar as respostas para cada uma delas, ou não.

Emfim, por que Medeiros e Albuquerque não foi convidado a dar seu testemunho para *O Paiz*? Permitam-me tergiversar: a presunção da resposta é a de cogitar que naquele momento estaria a ler as opiniões dos —interessados‖ e —entendidos‖ – inclusive de seus opositores – e a regozijar-se pelo seu empreendimento.

Essa última linha é apenas para lembrar da coincidência da doença de Horácio e da professora catedrática Maria Reys. Nada que um bom purgante não faça expulsar os males.

REFERÊNCIAS

FONTES

Periódicos:

Periódicos:

A Notícia (1890-1906)
Cidade do Rio (1890-1906)
Correio do Amanhã (1890-1906)
Diário do Comércio (1890-1906)
Gazeta da Tarde (1890-1906)
Gazeta de Notícias (1890-1906)
O Apóstolo (1890-1906)
O Paiz (1890-1906)

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: tipografia do Almanak Laemmert período: 1894-1906.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (AGCRJ)

Manuscritos

AGCRJ 10.4.24. Reformas do ensino (1854-1906)
AGCRJ 11.4.23. Estatística de frequência e matrícula (1874-1897)
AGCRJ 12.1.15. Instrução – Escolas subvencionadas (1884-1909)
AGCRJ 12.1.31. Relatórios de Instrução Pública (1893-1909)
AGCRJ 12.1.32. Docentes, requerimentos, ofícios (1893-1910)
AGCRJ 12.2.10. Instrução pública – apreciações de Medeiros e Albuquerque sobre vários assuntos.
AGCRJ 12.4.29. Instrução – Ensino Particular (1890-1910)
AGCRJ 38.1.28. Relatórios de instrução pública (1893-1900)

BOLETIM DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL. Rio de Janeiro: tipografia do *Jornal do Commercio* e da *Gazeta de Notícias*. 1893-1906. (Biblioteca – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

ANAIS DO CONSELHO MUNICIPAL: Rio de Janeiro: tipografia do *Jornal do Commercio*. 1893, 1897, 1898, 1901. (Biblioteca – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

RELATÓRIOS MINISTERIAIS

Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1891)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1892-1893)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1894-1895)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1896-1897)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1898-1899)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1900-1901)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1902-1903)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1904-1905)
Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1906-1907)

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, João Dunshee de. *Atas e atos do Governo Provisório*. Brasília: Senado Federal, 1998.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Ramiz Galvão (biografia). Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=249&sid=301>
Acesso em: 14 de maio de 2015.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque (biografia). Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=526&sid=235>. Acesso em: 10/09/2013.

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALONSO, Angela. *As ideias em movimento – a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Arrivistas e decadentes – o debate político-intelectual brasileiro na primeira década republicana. *Novos Estudos*, 85, novembro, 2009.

ASSOCIAÇÃO DO QUARTO CENTENÁRIO DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL. *Livro do Centenário (1500-1900)*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, p. vii-ix, 1900.

AZEVEDO, Celia Maria de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARRETO, Lima. *Recordações do escrívão Isaias Caminha*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

_____. *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

_____. *Clara dos Anjos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 2005.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República de 1889 a 1930*. 4ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

BATALHA, Claudio H.M. Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária. *Cad. AEL*, v. 6, n. 10/11, 1999.

_____; Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de trabalhadores à luz da produção recente. *Revista Mundos do Trabalho*, vol. 2, n. 4, agosto-dezembro de 2010, p. 12-22.

BARBOSA, Marialva. Imprensa, poder e público: os diários do Rio de Janeiro (1880-1920). *INTERCOM - Revista Brasileira de Com.*, São Paulo, vol. Xx, n. 2, p. 87-102, jul./dez., 1997.

_____. *Os donos do Rio – imprensa, poder e público*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000.

_____. *História cultural da imprensa (1800-1900)*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

_____. Imprensa e encenações de modernidade no início da república. *Vivência*, n. 38, p. 129-142, 2011.

BENCHIMOL, Jaime Larry, *Pereira Passos: um Haussmann tropical*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº10, jul./dez., 2005.

BONTEMPI JÚNIOR, B. O inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades (O Estado de S.Paulo, 1914): fonte para o imaginário republicano. In: *Anais XXIV Simpósio Nacional de História. História e Multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo - RS: Unisinos, v. 1. p. [1]-[9], 2007.

_____. O Inquérito sobre a instrução pública no jornal O Estado de S.Paulo (1914). In: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, v. 1. p. 2771-2778, 2006.

BOTELHO, Denilson. *Letras militantes: história, política e literatura em Lima Barreto*. Campinas, SP: Unicamp/História. Tese Doutorado, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). *Usos & abusos da história oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRETAS, Marcos Luiz. *A guerra das ruas: o povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

_____. A polícia carioca no Império. *Estudos Históricos*, n. 22, 1998.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2004.

BULCÃO, Ana Lúcia Eppinghaus. *Meninos maiores: o conflito da minoridade e maioridade no Rio de Janeiro entre 1890 e 1927*. Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação em História, 1992.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALDEIRA, Ana Paula S. *A Biblioteca Nacional nos tempos de Ramiz Galvão (1870-1882)*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – FBN/Minc, 2009.

_____. Viver em meio a livros: a atuação de Ramiz Galvão na Biblioteca Imperial (1870-1882). In: *XIV Encontro Nacional da Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio*, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XIV Encontro Nacional da Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio, 2010.

CAMARA, Sônia; COCKELL, Marcela. O intelectual educador Manoel Momfim e a interpretação do Brasil e da América Latina. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 44, p. 293-307, dez., 2011.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. A imprensa periódica como fonte para a história do Brasil. In: *Simpósio nacional dos professores universitários de história*, 5., 1969, Campinas. Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Portos, rotas e comércio. São Paulo: FFLCH-USP, 1971, v. 2. p. 239. Respostas às intervenções dos simposistas.

CARONE, Edgard. *A primeira República: texto e contexto*. São Paulo: Difel, 1969.

CARTOLANO, Maria Teresa P. *Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República*. , Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1994.

_____; Benjamin Constant (1890). E hoje? Pro-Posições, vol. 5, n. 3[15], nov. 1994(a)

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo Companhia das Letras, 1990.

_____. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas; NUNES, Clarice. Historiografia e fontes. In: GONDRA, José (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005[1993], pp.77-62.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTILHO, Marcio de Souza. —O amigo incondicional de todos os governos: a trajetória de João Lage em *O Paiz* nos primeiros anos da República. *9º Encontro Nacional de História da Mídia*. Minas Gerais, Ouro Preto: UFOP, , 30 de maio a 1 de junho, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim; o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. São Paulo: Editora Braziliense, 1986.

_____. *Visões da liberdade; uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. Diálogos políticos em Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (orgs.). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____; PEREIRA, Leonardo Affonso de M (orgs.). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos. *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). In: *História Social*, n.19, segundo semestre, p.33-62, 2010.

_____. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

CORREIA, Viriato. *Discurso de posse na ABL (1938)*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1938.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ/Proped, 2007.

_____. O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia). São Paulo: USP (FEUSP), 2012.

_____. A imprensa no educar-se das classes trabalhadoras do Rio de Janeiro oitocentista. *Roteiro*, Joaçaba, p. 41-66, Ed. Especial, 2013.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos. *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CURY, Carlos Roberto J. *Cidadania Republicana e Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930). CPDOC/FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/2> Acesso em: 07 de maio de 2015.

DUTRA, Eliana de Freitas. *Rebeldes literários da República: história e identidade nacional no Almanaque Brasileiro Guarnier (1903-1914)*. Belo Horizonte: Editora, 2005.

EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, v. 1, 2003.

EL FAR, Alessandra. *A encenação da imortalidade – uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

ENGEL, Magali. *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)*. São Paulo: Editora Braziliense, 1989.

_____. Modernidade, dominação e resistência: as relações entre capital e trabalho sob a ótica de João do Rio. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 55-78, 2004.

ESTEVEVES, Martha de Abreu. *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Educação modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Rev. Fac. Educ.* v.24, n.1, São Paulo, jan./jun., 1998.

_____. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília C. C. de (orgs). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Instrução elementar no século XIX, In: LOPES, Eliane & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (a).

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000 (b).

_____. BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). *Educação e Filosofia*, v. 14, n. 27/28, jan./jun. e jul./dez., p. 175-201, 2000.

_____. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio. *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.

_____; NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA, Sandra Maria. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, Antônio (coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na ibero-américa dos séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa, 2005.

_____; NEVES, Leonardo Santos. *Os serviços estatísticos educacionais e a instrução pública no Brasil: das —deduções ao convênio interadministrativo de 1931 – (1889-1945)*. Disponível em: <https://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0658.pdf> . Acesso em: 13/09/2013.

_____; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr., 2004.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. A pesquisa histórica sobre cultura escolar no Brasil: impasses e perspectivas. In: ALVARENGA, Marcia Soares de. ARAUJO; Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Org.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008.

_____. Experiência e cultura: contribuições de E.P.Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp. 10-24, jan/jun, 2009.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: Difel, 1976.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; Britto, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MEC-Inep Comped, 2002.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. A Revista Pedagógica e a configuração do campo pedagógico no Brasil no final do século XIX. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

FONSECA, Vitor Manoel Marques da. *No gozo dos direitos civis: associativismo no Rio de Janeiro, 1903-1916*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; nascimento da prisão*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Gustavo H. B. A primeira década republicana. In: ABREU, Marcelo de Paiva (org.). *A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana (1889-1989)*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

FRAGO, Antonio Viñao. El espacio y el tempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, ano V, nº 7, 1º sem/2000.

_____. Fracassan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil – história e historiografia*. Campinas: Editora Autores Associados, p. 21-52 , 2001.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *Na trama das redes: política e negócios no império português, séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FREIRE, Américo. Três faces da cidade: um estudo sobre a institucionalização e a dinâmica do campo político carioca (1889-1969). *Revista Estudos Históricos*, vol. 13, n. 24, 1999.

_____. *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, 2000a.

_____. 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. *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000b. GALVÃO, Ramiz. GALVÃO, Ramiz. *Relatório dos Trabalhos da Inspeção Geral e dos estabelecimentos de instrução que lhe são imediatamente dependentes*. In: BRASIL. Relatório do Ministério de Instrução Pública Correios e Telégrafos, 1891(a).

_____. *Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública*. In: BRASIL. Relatório do Ministério de Instrução Pública Correios e Telégrafos, 1891(b).

_____. GALVÃO, Benjamin Franklin Ramiz. Gratas reminiscências [Publicado originalmente no Jornal do Brasil, 02 de dezembro de 1925]. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, tomo 98, v. 152, p. 859-861, 1925.

_____. Discurso em homenagem a Medeiros e Albuquerque. In: *Revista da Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro, ano 26, v. 46, n. 153, p. 47-94, set. 1934.

_____. *Discurso de posse de Ramiz Galvão na ABL (1938)*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1938.

_____. Discurso do sr. Ramiz Galvão sobre Benjamin Constant Botelho de Magalhães. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, V. 171, p. 413-417, 1936 [publicado em 1939].

GHIRARDELLI JR, Paulo. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da Educação Nacional: um estudo sócio-histórico das estatísticas da escola brasileira*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2007a.

_____. Interpretação das estatísticas de educação – um espaço de disputas simbólicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 7, n. 1 [13], p. 121-151, 2007b.

_____. Os limites das estatísticas educacionais por aqueles que as produziram. In: *Anais V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Aracajú/SE, 2008.

_____. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, n. 58, p. 341-358, 2009.

_____; CALDEIRA, Sandra. Escola isolada e grupo escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileira e de Minas Gerais. *Estatística e Sociedade*, Porto Alegre, p. 166-181, n. 1, nov. 2011.

_____. Campo educacional e campo estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 511-526, maio/ago. 2012.

_____. Espaços de produção das estatísticas de educação: algumas possibilidades da teoria dos campos na investigação histórica. *Revista Educação e Fronteira On-Line*, Dourados/MS, v. 4, n. 10, p. 120-132, jan./abr. 2014.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes; o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a.

_____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989b.

_____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

GÓES, Maria da Conceição Pinto de. *A formação da classe trabalhadora: movimento anarquista no Rio de Janeiro: 1888-1911*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/ Fundação José Bonifácio, 1988.

GOMES, Amanda Muzzi. Monarquistas restauradores e jacobinos: ativismo político. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 42, jul-dez. p. 284-302, 2008.

GOMES, Ângela Maria de Castro. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário do Rio de Janeiro, 1988.

_____; FERREIRA, Marieta de Moraes. Primeira república: um balanço historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, 1989.

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

_____. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: DOIHET, Rachel; BICALHO, Maria F. B.; GOUVÊA, Maria de F. (orgs.). *Culturas políticas – ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890-1896). *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (2), p. 83-97, set, 1997.

_____; SACRAMENTO, Winston; GARCIA, Inára. Estado Imperial e educação escolar. *I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, 2000.

_____. A educação conciliada – tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais. *Educação em Questão*, v. 12 e 13, n. 3/2. jul./dez. [2000] – jan./jun. 2001.

_____. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____ (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Instrução, intelectualidade, Império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et. al. Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim, —pensador da história na Primeira República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003.

_____. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GOUVÊA, Maria de Fátima. Redes governativas portuguesas e centralidades régias no mundo português, c. 1680-1730. In: _____; FRAGOSO, João (orgs.). *Na trama das redes: política e negócios no império português, séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GUIMARÃES, Lucia Maria P. O Brasil de A à Z: Dicionário histórico, etnográfico e geográfico (1922). In: *XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM*, 2000, Manaus. Anais do XXIII INTERCOM. Manaus: INTERCOM, cdrom, 2000.

_____. Primeiro Congresso de História Nacional: breve balanço da atividade historiográfica no alvorecer do século XX. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, Niterói (RJ), v. 9, n.18, p. 147-170, 2005.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Proteção e obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro 1860-1910*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiças no Brasil do século XIX. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria N. *Direitos e justiças no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

_____. *Código civil e cidadania*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil (1838-1857)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, D.; ASCOLANI, A. (Orgs.) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comprada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cad. Pesq.*, n. 104, p. 5-34, jul., 1998.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. *Os subversivos da República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun., 2001.

KÖPKE, J. et al. *Projeto de reforma do ensino primário do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, 24 dez.1889. [Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro: Reforma do Ensino (1854-1906); 10-04-24.]

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. *As grandes festas didáticas – a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

_____. O Pedagogium: sua criação e finalidades. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. *Proj. História*, São Paulo, (16), fev. 1998.

_____. Introdução: a história social e o racismo. *História Social*, n.19, segundo semestre, p. 15-18, 2010.

_____; MENDONÇA, Joseli Maria N. *Direitos e justiça no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

LEMOS, Renato. *Benjamin Constant: vida e história*. Rio de Janeiro, Topbooks Editora, 1999.

LESSA, Renato. *A invenção republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República brasileira*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988.

LOPES, Raimundo Helio. Dunshee de Abranches (verbete). In: *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LIMEIRA, Aline de Moraes. O Comércio da instrução no século XIX: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ/Proped, 2010.

LONDONÕ, Fernando Torres. A origem do Conceito de Menor. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

LOPES, Silvana Fernandes. A educação escolar na primeira república: a perspectiva de Lima Barreto. *Revista HISTEDBR On-line*, 2006.

LUCA, Tania Regina de. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAC CORD, Marcelo. *Andaimos, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880*. Campinas, SP. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 2009.

_____. Uma família de artífices —de corl: os Ferreira Barros e sua mobilidade social no Recife Oitocentista. *Luso-Brazilian Review*, 47:2, 2010.

_____. Apresentação. *Revista Mundos do Trabalho*, vol. 2, n. 4, agosto-dezembro, 2010.

_____. Redes de sociabilidade e política: mestres de obras e associativismo no Recife oitocentista. *Revista Mundos do Trabalho*, vol. 2, n. 4, agosto-dezembro, p. 109- 125, 2010.

_____. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MACEDO, Adriana Mattos C. O Livro do Centenário (1500-1900) e o projeto de escrita da história na virada do século XX. In: *IV Jornada da Estudos Históricos*, 2009, Rio de Janeiro: Anais da IV Jornada de Estudos Históricos, 2009.

_____. *Método e escrita da história em Benjamin Franklin Ramiz Galvão (1846-1938)*. Tese Doutorado (História Social). Rio de Janeiro: Instituto de História/UFRJ, 2013.

MACIEL, Laura Antunes. Imprensa de trabalhadores, feita por trabalhadores, para trabalhadores. *História & Perspectiva*, Uberlândia (39), 89-135, jul-dez, 2008.

_____. Cultura letrada, intelectuais e memórias populares. In: ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Letícia; SANTOS, Ricardo Augusto dos. *Os intelectuais e a cidade séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

MACHADO, Sandra Maria Caldeira. *Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2008.

MACHADO, Vilma Alves. *A Casa de São José – instituição fundada por Ferreira Viana, em 1888, no Rio de Janeiro, para abrigar e educar crianças desvalidas para o trabalho*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Dissertação de Mestrado, 2004.

MACHADO NETO, Antônio Luis. *Estrutura social da república das letras: sociologia da vida intelectual brasileira, 1870-1930*. São Paulo: Grajijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

MAGALHÃES, Basílio. Jubileu lieterário e científico do Barão Ramiz de Galvão. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, t. 83, v. 137, p. 557-582, 1918.

MAGALHÃES, Fernando de. *Discurso de recepção ao acadêmico Ramiz Galvão na ABL (1938)*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1938.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecos da política: a capital federal, 1892-1910*. Tese (Doutorado em História). Niterói, RJ: UFF/ PPGH, 2004.

_____. Tensão e conciliação na política: ompoder de veto e a questão do funcionalismo municipal (Capital Federal, 1892-1902). *Revista Mundos do Trabalho*, vol. 5, n. 9, p. 101-125, janeiro-junho, 2013.

MARQUES, Jucinato de Sequeira. *Os desvalidos: o caso do Instituto Profissional Masculino (1894-1910) – uma contribuição à história das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1996.

MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial –1870 a 1889*. Dissertação (Mestrado em História). Niterói, RJ: UFF/PPGH, 1997.

MARTINS, Sylvania Damacena. *Reformando a Casa Imperial: Assistência Pública e a Experiência do Asilo de Meninos Desvalidos na Corte (1870-1888)*. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGH. Dissertação de Mestrado, 2004.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio - Significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995/Nova Fronteira, 1998.

_____. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____; RIOS, Ana Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. *TOPOI*, v. 5, n.8, jan.-jun., 2004, pp. 170-198.

_____; Prefácio. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca J. *Além da escravidão – investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. *Memórias do cativo – família, trabalho e cidadania na pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MAURICÉA FILHO, Alfredo. *Ramiz Galvão (o barão de Ramiz) – ensaio biográfico e crítico*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1972.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDEIROS E ALBUQUERQUE, José Joaquim de C. da C. *Quando eu era vivo... Memórias (1867 a 1934)*. Edição póstuma e definitiva. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1942.

MEDEIROS, Maurício de. Medeiros e Albuquerque. In: _____. *Homens notáveis*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1964.

MENDONÇA, Carlos Sússekind de. Recordações de Medeiros e Albuquerque. *Separata a Revista do Livro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, p. 65-77, 1959

MENEZES, Lená Medeiros de. *Os indesejáveis: os desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MENDONÇA, Leandro Climaco. *Nas margens: Experiências de suburbanos com periodismo no Rio de Janeiro, 1880-1920*. Dissertação (Mestrado em História Social) Rio de Janeiro: Uff/ICHF, 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; VARELLA, Jacqueline de Albuquerque. Entre (auto)biografias: Medeiros e Albuquerque na construção da educação republicana. In: _____ (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº10, jul./dez., 2005.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. *Espinhos no jardim: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909- 1911)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: FE/PPGE, 2015.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974 [1976].

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Epóque tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira; novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria & Educação*, 6, 1992.

_____. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. (Des)encanto da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 [1993].

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a república manda guardar. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, p. 172-189, 1989.

PAIVA, Ataulpho. *Assistência pública e privada no Rio de Janeiro: história e estatística*. Rio de Janeiro: Typografia do Anuario do Brasil, 1922.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Rev. Bras. Hist.*, vol.23, no.46, p.93-122, 2003.

_____. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

_____. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 42, set/dez, 2009.

_____. Uma historiografia da modernidade educacional. *Estudos Históricos*, vol. 23, n. 45, p. 27- 49, jan./jun., 2010.

PENHA, Rosemary Medeiros da. *Alcindo Guanabara: política e imprensa no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Monografia (Departamento de História) Rio de Janeiro: UFRJ (IFCS), 1997.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINTO, Surama Conde Sá. *Só para iniciados... o jogo político na antiga capital federal*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRISCO, Francisco. *José Veríssimo – sua vida e suas obras*. Rio de Janeiro: Bedeschi, 1937.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República – jacobinismo: ideologia e ação 1893-1897*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar; a utopia da cidade disciplinar; Brasi 18901030*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REIS, José de Oliveira. *O Rio de Janeiro e seus prefeitos – evolução urbanística da cidade*. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, v. 3, 1977.

RÉMOND, René. Uma história presente In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RENAULT, Delson. *A vida brasileira no final do século XIX – visão sócio-cultural e política de 1890 a 1901*. Rio de Janeiro: José Olympio Ed.; Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1987.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Gladys Sabina. Cidadania e luta por direitos na Primeira República: analisando processos da Justiça Federal e do Supremo Tribunal Federal. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 101-117, 2008.

RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil; uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Edição Universitária Santa Úrsula, 1993.

_____. A pesquisa histórica dos internatos de ensino profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 7, 2009.

_____; MARQUES, Jucinato de Sequeira. Os incorrigíveis da cidade: um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na capital federal nas décadas de 1900 e 1910. In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (orgs.). *A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

_____; MARQUES, Jucinato de Sequeira; MONÇÃO, Vinicius de Moraes. *As tropelias e assuadas de escolares e garotos na cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX*, 2014, (no prelo).

ROCHA, Marlos Mendes. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: —visão de mundo herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr., 2010.

ROCHA, Oswaldo Porto. *A era das demolições: cidade do Rio de Janeiro (1870-1920)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

RODRIGUES, Helenice. O intelectual no —campo cultural francês — do —Caso Dreyfus aos tempos atuais. *Varia hist.* vol.21 no. 34, Belo Horizonte, julho, 2005.

RODRIGUES, José Honório. Introdução. In: *Catálogo da Exposição de História do Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v. I, 1981.

RODRIGUES, João Paulo Coelho de Souza. *A dança das cadeiras: literatura e política na Academia Brasileira de Letras (1896-1913)*. Dissertação (Mestrado em História). Campinas: Unicamp/IFCH, 1998.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*, Curitiba, 2004.

SANTOS, Francisco Agenor Noronha. *Acerca da organização municipal e dos prefeitos do Distrito Federal — esboço histórico*. Rio de Janeiro: O Globo, 1945.

SANTOS, Heloisa Helena M. dos. Contradições e embates republicanos em defesa da legitimação: a Congregação da Escola Normal do Distrito Federal (1890-1898). In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil*. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE/Universidade Federal do Espírito Santo UFES, 2011.

SARMENTO, Carlos Eduardo Barbosa; FREIRE, Américo Oscar Guichard. Três faces da cidade: um estudo sobre a institucionalização e a dinâmica do campo político carioca (1889-1969). *Revista Estudos Históricos*, vol. 13, n. 24, 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota M. *Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889)*. Niterói: UFF/Faculdade de Educação. Tese Doutorado, 2002.

_____; MAGALDI, Ana Maria B. de M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectiva de pesquisa. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 32-54, 2008.

_____. SILVA, José Claudio. Obrigatoriedade escolar e educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____; COSTA, Angela Marques da. *1890-1914: no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Editora Braziliense, 1984.

_____. *Literatura como missão; Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Editora Braziliense, 1985.

_____. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: _____ (coord.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, v 3, 1998.

_____. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: _____ (coord.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, v 3, 1998.

SILVA, Octacílio Augusto. *O ensino popular no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936.

SILVA, José Claudio Sooma. *Teatros da modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Rio de Janeiro: UERJ. Tese de Doutorado em Educação, 2009.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, Flavia Fernandes de. —Entre nós nunca se cogitou de uma tal necessidade: o poder municipal da Capital e o projeto de regulamentação do serviço doméstico de 1888. *Revista do AGCRJ*, n. 5, p.29-48, 2011.

SOUZA, Maria Zélia M. de. *Educar, trabalhar, civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis*. Dissertação de Mestrado, PPGE/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Educar o jovem para ser “útil à si e à sua Pátria”*: a assistência pela profissionalização, Rio de Janeiro (1894 – 1932). Belo Horizonte, MG: UFMG/PPGE. Tese de Doutorado, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____; ARAÚJO, José Carlos; PINTO, Rubia-Mar (orgs.). *Escola primária na primeira república (1889-1930) – subsídios para uma história comparada*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

_____. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)*. Dissertação (Mestrado em História Social). São Gonçalo, RJ: UERJ/FFP/PPGHS, 2009.

VARELLA, Jacqueline de Albuquerque. *Instrução pública e instituições educacionais na trajetória intelectual de Medeiros e Albuquerque*. Trabalho final (Monografia). Rio de Janeiro: FE/UERJ, 2012.

VEIGA, Cinthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, nº 21, 2000.

VENÂNCIO, Renato Pinto. A infância abandonada no Brasil Colonial: o caso do Rio de Janeiro no século XVIII. *Anais do Museu Paulista*. Tomo XXXV. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

VIANNA, Adriana de Resende B. *O mal que se advinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro (1910-1920)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun, 2001.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n.45, p. 37-70, 2003.

_____. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita. *Historia de la Educacion*, Anuário, n. 7, p. 70-90, 2006.

_____. (org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008.

_____. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em história da educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa M. *Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

_____; GVIRTZ, Silvina; BICCAS, Murilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: _____.; ASCOLANI, Adrián (org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina – ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; SÀ, Elizebeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar (orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Mutualismo e filantropia. *Locus, Revista de História*. Juiz de Fora: EDUFJF, vol. 18, p. 99-113, 2004.

_____. Experiência da prática associativa no Brasil (1860-1880). *TOPOI*, v. 9, n. 16, jan-jun, p. 117-136, 2008.

_____. Estratégias populares de sobrevivência: o mutualismo no Rio de Janeiro republicano. *Revista Brasileira História*. São Paulo, vol. 29, n. 58, p. 291-315, 2009.

_____. O estudo do mutualismo: algumas considerações históricas e metodológicas. *Revista Mundos do Trabalho*, vol. 2, n. 4, agosto-dezembro de 2010, p. 23-39.

_____. Pobreza e assistência no Rio de Janeiro na Primeira República. *História, Ciências, Saúde*. Rio de Janeiro: Manguinhos, v. 18, supl. 1, dez. p. 179-197, 2011.

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, Adauto. *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

XAVIER, Libânia Nacif; FREIRE, Américo. Consenso e conflito: Fernando de Azevedo e a reforma da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930). In: SENTOSÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (orgs.). *Pensamento social brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAIA, Iomar Barbosa. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº10, jul./dez., 2005.