

José Carlos Peixoto de Campos

Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas

Volume 1

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere

Rio de Janeiro

2010

José Carlos Peixoto de Campos

Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas

Volume 2

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere

Rio de Janeiro

2010

Ficha Catalográfica

C198 Campos, José Carlos Peixoto de.
Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro
(1870-1930): relações entre o público e o privado na
construção da rede de escolas públicas / José Carlos Peixoto
de Campos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
455 f.: il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

Orientador: Ana Maria Villela Cavaliere.

1. Educação – Rio de Janeiro – História, 1870-1930. 2.
Escolas públicas – Rio de Janeiro. 3. Educação e Estado. I.
Cavaliere, Ana Maria Villela II. Universidade Federal do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.98153

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



A Tese “**Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e privado na construção da rede de escolas públicas**”

Elaborada por: **José Carlos Peixoto de Campos**

Orientada pelo (a): **Profa. Dra. Ana Maria Villela Cavaliere**


E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

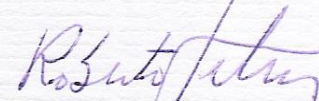
Rio de Janeiro, 09 de fevereiro de 2010

Banca Examinadora:

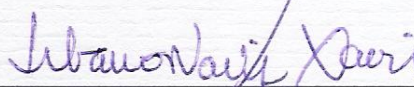
Presidente:



Profa. Dr^a. Ana Maria Villela Cavaliere



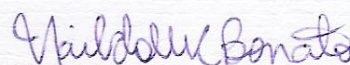
Prof. Dr. Roberto Leher



Prof^a. Dr^a. Libânia Naçif Xavier



Prof. Dr^a. Claudia Maria Costa Alves



Prof. Dr^a Nilda Marinho da Costa Bonato

A José (*in memoriam*) e Diva

AGRADECIMENTOS

São diversas as dívidas contraídas ao longo da produção deste trabalho. Agradeço, desde já, a Rosane, companheira de todos os momentos, pois sem o seu incentivo e solidariedade não teria nem iniciado essa empreitada.

Um agradecimento fundamental é devido ao nosso Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, em especial ao Núcleo de Duque de Caxias, e a toda categoria, pois com nossas lutas e conquistas temos avançado em busca de melhores condições trabalho e formação. Esta tese se tornou concreta em virtude da Licença para Estudos — conquista dos profissionais de educação de Duque de Caxias —, a que tivemos direito, a partir da metade final (dois anos) do Curso de Doutorado, para a conclusão da pesquisa e redação do texto final. Ademais, tal conquista coletiva tem permitido a outros educadores deste município que concluem suas dissertações e teses.

No PPGE-UFRJ, alguns colegas foram companheiros especiais de trajetória. Mônica Pinheiro, no Doutorado — como tinha sido antes no Mestrado —, nos momentos mais difíceis para a produção da pesquisa, sempre esteve presente apoiando meu esforço de conclusão.

Agradeço aos Professores Doutores Ana Maria Cavaliere, Roberto Leher, Libânia Nacif Xavier, Renato José Oliveira e Luiz Antônio Cunha, pela contribuição inestimável que prestaram ao longo do curso e para a produção desta tese. Também devo agradecimento especial a Prof.^a Dr.^a Maria Ciavatta do PPGE-UFF, a qual, desde a Dissertação de Mestrado me apontou caminhos teóricos fundamentais; como também, a partir do Doutorado, o Prof.^o Dr.^o Antonio Carlos Jucá Sampaio do PPGHS/UFRJ.

Agradeço também a Adriana Almeida Campos que, assim como na Dissertação de Mestrado, foi quem produziu a ficha catalográfica, e, ainda, a minha enteada Marianna Ribeiro Pinto, graduanda em Comunicação Social, por sua contribuição no auxílio à pesquisa empírica iconográfica.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária.

Karl Marx, Teses sobre Feurbach [III], 1845.

Havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o “uso-econômico-do-tempo”: a escola.

Edward P. Thompson. Tempo, disciplina do trabalho e capitalismo industrial.

RESUMO

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O presente trabalho estuda a expansão da rede de escolas públicas sob a perspectiva da edificação do prédio escolar como a materialidade de uma política de educação pública na cidade do Rio de Janeiro, entre 1870 e 1930. Com base no referencial teórico da dialética materialista histórica, e apoiado em fontes primárias manuscritas e iconográficas, foi possível verificar como aspecto marcante, no tocante a estrutura básica da organização escolar; isto é, a unidade escolar, que no âmbito do poder público municipal, a prática do prédio privado alugado e da escola particular subvencionada persistiu durante todo o período, em detrimento da expansão através da implantação do prédio escolar público. A partir da percepção de que a distinção entre o público e o privado não se delineava nitidamente, porquanto em alguns momentos, em sentido sincrônico, o interesse público foi posto em relevo, mas prevaleceu o privado em sentido diacrônico, podemos considerar que a primazia do privado sobre o público predominou ao longo do tempo pesquisado.

Palavras-chave: História da educação. Escolas públicas no Rio de Janeiro. Prédios escolares. Política pública educacional.

ABSTRACT

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

This present thesis studies the expansion of the public schools network Policy of Public Education of the Rio de Janeiro, under perspective of the construction of a public school building as a materiality educational public policies. Based on theoretical reference dialectic historic materialist, and supported in iconographic and manuscript source, was possible to understand how the marking aspect of educational politic, according to the basic structure of the school organization; that is, the school, the practice of rented buildings of particular school subvened persisted during every period, on the contrary expansion trough implantation of the building public school. Starting from this perception that this distinction between public and private are not clarity, because moments the interested public are relevant, synchronic sense, but prevaleced the private, in diachronic sense, considering that primacy the private under the public was predominant during period researched.

Key words: Education history. Public schools in Rio de Janeiro. School's building. Educational public policies.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Escola da Freguesia de São Sebastião	184
Fotografia 2: Escola da Freguesia de São Cristóvão (pedra fundamental).....	185
Fotografia 3: Escola da Freguesia de São Cristóvão (edifício original).....	186
Fotografia 4: Escola da Freguesia de São Cristóvão (após reforma).....	187
Fotografia 5: Escola da Freguesia de São José	191
Fotografia 6: Escola da Freguesia de Santa Rita.....	192
Fotografia 7: Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória.....	193
Fotografia 8: Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho.....	194
Fotografia 9: Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea	195
Fotografia 10: Asilo de Meninos Desvalidos	197
Fotografia 11: Escola Normal da Corte.....	198
Fotografia 12: Ata de Inauguração da Escola Normal da Corte.....	199
Fotografia 13: Asilo de São José.....	200
Fotografia 14: Escola do Abaeté.....	208
Fotografia 15: Escola Barão de Macaúbas.....	224
Fotografia 16: Escola da Areia Branca.....	238
Fotografia 17: Escola Prudente de Moraes.....	248
Fotografia 18: Escola Tiradentes (Pereira Passos).....	249
Fotografia 19: Escola Tiradentes (fachada).....	250
Fotografia 20: Escola Lopes Trovão.....	258
Fotografia 21: Escola Estácio de Sá (Escola Normal).....	259
Fotografia 22: Escola Azevedo Júnior.....	260
Fotografia 23: Escola Basílio da Gama.....	261
Fotografia 24: Escola Ferreira Vianna.....	262
Fotografia 25: Escola Joaquim Nabuco.....	263
Fotografia 26: Escola Affonso Penna	266
Fotografia 27: Escola Alberto Barth.....	267
Fotografia 28: Escola Estácio de Sá (Rua São Cristóvão).....	268
Fotografia 29: Escola Rodrigues Alves.....	269
Fotografia 30: Escola Deodoro (fachada).....	270
Fotografia 31: Escola Deodoro (Presidente e Prefeito na escola).....	271
Fotografia 32: Escola Souza Aguiar.....	272

Fotografia 33: Escola Machado de Assis.....	273
Fotografia 34: Escola Riachuelo.....	274
Fotografia 35: Escola Quintino Bocaiúva.....	275
Fotografia 36: Escola Rosa da Fonseca.....	276
Fotografia 37: Escola Silva Jardim.....	277
Fotografia 38: Escola Visconde de Ouro Preto.....	278
Fotografia 39: Escola Marechal Hermes.....	283
Fotografia 40: Escola Campos Salles.....	284
Fotografia 41: Escola Orsina da Fonseca (Rua Gal. Câmara).....	285
Fotografia 42: Instituto Orsina da Fonseca (refeitório).....	286
Fotografia 43: Escola Orsina da Fonseca (varanda).....	287
Fotografia 44: Escola Nerval de Gouvêa.....	288
Fotografia 45: Escola em Várzea Pequena.....	289
Fotografia 46: Escola Nilo Peçanha.....	295
Fotografia 47: Escola Nilo Peçanha (sala de aula).....	296
Fotografia 48: Escola da Fortaleza de São João.....	297
Fotografia 49: Escola Ferreira Pontes.....	298
Fotografia 50: Escola Goiás.....	299
Fotografia 51: Escola Menezes Vieira.....	313
Fotografia 52: Escola Pareto.....	314
Fotografia 53: Escola Profissional Álvaro Baptista.....	315
Fotografia 54: Escola Piabas.....	316
Fotografia 55: Escola Masculina Matriz de Guaratiba.....	317
Fotografia 56: Escola Mista de Várzea Grande.....	318
Fotografia 57: Escola Masculina de Guaratiba.....	319
Fotografia 58: Escola Masculina de Várzea Grande.....	320
Fotografia 59: Escola Mista de Inhaúma.....	321
Fotografia 60: Escola Mista Engenho da Pedra.....	322
Fotografia 61: Escola Mista de Guaratiba.....	323
Fotografia 62: Escola Feminina de Barra de Guaratiba.....	324
Fotografia 63: 2ª Escola Feminina de Pedra de Guaratiba.....	325
Fotografia 64: 1ª Escola Masculina de Pedra de Guaratiba.....	326
Fotografia 65: 2ª Escola Masculina de Barra de Guaratiba.....	327

Fotografia 66: Escola Masculina do 11º Distrito.....	328
Fotografia 67: Escola Benedito Ottoni (assinatura da escritura de doação).....	329
Fotografia 68: Escola Benedito Ottoni (inauguração).....	330
Fotografia 69: Escola Benedito Ottoni (fachada).....	331
Fotografia 70: Escola Visconde de Mauá (vista do prédio).....	333
Fotografia 71: Escola Visconde de Mauá (alunos e professores).....	334
Fotografia 72: Escola Cuba.....	337
Fotografia 73: Escola João Barbalho.....	338
Fotografia 74: Escola Celestino Silva.....	339
Fotografia 75: Escola Delfin Moreira.....	340
Fotografia 76: Escola Bárbara Ottoni.....	341
Fotografia 77: Escola Floriano Peixoto.....	342
Fotografia 78: Escola Pereira Passos.....	343
Fotografia 79: Escola Epiácio Pessoa.....	344
Fotografia 80: Escola em Santa Cruz.....	348
Fotografia 81: Escola Visconde de Cayru (fachada).....	349
Fotografia 82: Escola Visconde de Cayru (professores e alunos).....	350
Fotografia 83: Escola Sarmiento.....	351
Fotografia 84: Escola Wenceslau Braz.....	352
Fotografia 85: Escola Paulo Barreto [João do Rio].....	353
Fotografia 86: Escola Senador Camará.....	354
Fotografia 87: Escola República do Peru.....	355
Fotografia 88: Escola Tenente Góes Monteiro.....	356
Fotografia 89: Escola de Palmares.....	357
Fotografia 90: Escola Maranhão.....	358
Fotografia 91: Escola General Mitre.....	359
Fotografia 92: Escola Pará.....	360
Fotografia 93: Escola Júlio de Castilho.....	361
Fotografia 94: Escola Manoel Cícero.....	362
Fotografia 95: Escola Azevedo Sodré.....	363
Fotografia 96: Escola Rivadavia Corrêa.....	364
Fotografia 97: Escola Olavo Bilac.....	365
Fotografia 98: Escola do Curral Falso.....	366

Fotografia 99: Escola Paulo de Frontin (solenidade).....	367
Fotografia 100: Escola Paulo de Frontin (fachada).....	374
Fotografia 101: Escola Paulo de Frontin (anexo).....	375
Fotografia 102: Escola Minas Gerais.....	376
Fotografia 103: Escola Soares Pereira.....	377
Fotografia 104: Escola Luis de Camões.....	378
Fotografia 105: Escola Augusto Cony.....	379
Fotografia 106: Escola de Crumari.....	380
Fotografia 107: Escola Barão de Taquara.....	381
Fotografia 108: Escola Virgílio Várzea.....	382
Fotografia 109: Escola Joaquim Manoel de Macedo.....	383
Fotografia 110: Escola Argentina.....	384
Fotografia 111: Escola Estados Unidos.....	385
Fotografia 112: Escola Uruguai.....	386
Fotografia 113: Escola República de El Salvador.....	387
Fotografia 114: Escola Normal.....	388
Fotografia 115: Escola na Rua Pompilio Dias.....	389
Fotografia 116: Escola Sergipe.....	390
Fotografia 117: Escola de Débeis.....	391
Fotografia 118: Plano Regulador.....	404

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização de escolas públicas em prédios próprios municipais no Império, 1870-1889	209
Mapa 2. Localização de escolas públicas em prédios próprios municipais na Primeira República, 1889-1910.....	291
Mapa 3. Localização de escolas públicas em prédios próprios municipais na República Velha, 1910-1930.....	410

SUMÁRIO

1. Considerações Iniciais.....	15
1.1 Introdução.....	15
1.2 Relevância da perspectiva analítica.....	17
1.3 Objetivos e Questões de estudo.....	20
1.4 Hipótese de trabalho.....	20
1.5 Historiografia relacionada à temática.....	20
1.5.1 Historiografia do prédio escolar público na cidade do Rio de Janeiro.....	21
1.5.2 Público <i>versus</i> privado: uma historiografia da educação brasileira.....	27
1.6 Referencial teórico-metodológico.....	34
1.7 Fontes e Metodologia.....	39
2 O Estado: uma historia do pensamento político.....	48
2.1 Introduzindo a questão do Estado.....	48
2.2 As concepções teóricas sobre o Estado: do século XV ao XX.....	50
2.3 A formação do Estado-nação no Brasil.....	73
3 O público e o privado: uma relação histórica.....	86
3.1 Público e privado: significados no decorrer do tempo histórico.....	86
3.2 Público e privado: uma contradição na história do direito.....	88
3.3 Estado moderno e educação pública: políticas públicas de educação.....	104
3.4 Educação Pública no Brasil: a relação público e privado.....	107
3.5 Educação Pública brasileira: uma contínua luta do público contra o privado.....	112
4 A cidade no capitalismo: espaço da modernidade.....	116
4.1 Espaço urbano e desenvolvimento capitalista: público <i>versus</i> privado.....	124
4.2 Rio de Janeiro: território de desigualdades.....	126
4.3 Prédios escolares e urbanização na cidade do Rio de Janeiro.....	135
5 A construção de escolas públicas no Império (1870-1889).....	140
5.1 Instrução Pública no Império: dimensões da demanda social.....	140
5.1.1 Luta por escola pública: uma história vista de baixo.....	141
5.2 Escravidão e Instrução Pública na Corte imperial.....	153
5.2.1 Perspectivas de escolarização de escravos e libertos.....	156
5.2.2 Escolarização e escravidão no Rio de Janeiro.....	158
5.3 Professores e Instrução Pública da Corte.....	165

5.4 As primeiras escolas construídas para a Instrução Pública na Corte.....	170
6. A construção de escolas públicas na Primeira República (1889-1910).....	210
6.1 A transição republicana: escolas alugadas ou subvencionadas.....	212
6.2 Escolas públicas próprias: adquirir e construir.....	242
6.3 Pós-abolição e a escola pública republicana.....	279
7 A construção de escolas públicas na República Velha (1910-1930).....	292
7.1 Instrução Pública como prioridade política na Capital Federal.....	293
7.2 Uma década marcante na história da educação pública no Rio de Janeiro.....	335
8 Considerações finais.....	411
9 Fontes.....	418
10 Referências.....	420
Apêndice.....	446
Anexo.....	451

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?

Karl Marx, Crítica ao Programa de Gotha, 1875

1. 1 Introdução

O presente estudo busca compreender o alcance e a extensão do caráter público ou privado, na implantação e expansão das primeiras escolas públicas¹ na cidade do Rio de Janeiro, a partir da construção de prédios escolares pelo Estado, em fins do período imperial e início do republicano (1870-1930), em consonância com o processo de difusão da Instrução Pública, que marca a consolidação dos modernos Estados-nações, entre o final do século XIX e início do século XX.²

O trabalho parte de uma problemática que emergiu de um estudo anterior.³ Um dos aspectos que a pesquisa destacou diz respeito à ambigüidade entre o sentido público ou privado na disseminação de escolas de instrução pública primária na Corte, na medida em que o Estado imperial subvencionava escolas particulares, alugava prédios privados para servirem como escolas de primeiras letras e concedia consignações a professores particulares, mesmo depois de o Estado construir escolas públicas e admitir professores públicos. Embora tais formas de prover instrução tivessem um caráter complementar provisório, foi possível verificar que em vez de serem exceções, essas práticas predominaram ao longo do Segundo Reinado na Corte imperial (1831-1889).

O debate sobre o público e o privado, no que diz respeito à educação brasileira, intensificou-se a partir do processo constituinte de 1988, quando surge o argumento que busca diluir a noção do público, enquanto prerrogativa do Estado, na noção de serviço público, possibilitando o advento do conceito de educação como serviço público, seja ela praticada em

¹ **Escola.** 1. Estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo. HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss: Editora Objetiva, 2002. **Escola pública.** A escola pública no Brasil é distinguida por Teresa Cardoso como parte do processo de secularização do ensino iniciado pelo Marques de Pombal, 1759: “desde a segunda metade do século XVIII [pois] já existia a distinção entre educação pública, implantada pelo Estado, e educação privada, patrocinada predominantemente pelas ordens religiosas ou ainda por particulares”. CARDOSO, Teresa M. F. L. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 197. Como decorrência do explicitado acima, no presente trabalho a *escola pública* corresponde à *escola pública estatal*.

² HARVEY, David. *O novo imperialismo*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004, p. 44. “[...] a burguesia tinha recorrido à idéia de nação em sua ascensão ao poder. A onda de formação de nações-Estado ocorrida na segunda metade do século XIX na Europa [...] apontava logicamente antes para uma política de consolidação interna do que para aventuras externas.”

³ CAMPOS, J. C. P. *Política de Educação Pública do Segundo Reinado na Corte (1831-1889)*. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

uma instituição educacional pública ou privada. Dessa forma, como enfatiza Maria Francisca Pinheiro⁴, “três foram as conceituações de público utilizadas na Constituinte: o público mantido pelo Estado; o público não-estatal; e o público como serviço público.” Tal como aprovado na Constituinte, foi referendado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ester Buffa,⁵ acrescenta que “a Constituição de 1988 estabeleceu dois gêneros de escolas, as públicas e as privadas.” Além de que, “essas últimas podem ser de duas espécies, as lucrativas e as não-lucrativas. Por sua vez, as não lucrativas diferenciam-se em comunitárias, filantrópicas e confessionais. A LDB de 1996 manteve essas divisões.”

O resultado de tal concepção foi a consideração de “que toda a educação, seja ela ministrada pelo Estado ou pela instituição privada, é pública” e, portanto, passível de acesso a financiamento público. O problema, assinala Pinheiro⁶, “é que o uso do conceito de público pela escola privada, no contexto do ensino brasileiro, não está ligado a interesses públicos mas privados.” A autora argumenta que, “a prova disso está na reivindicação da transferência de verbas públicas para o setor privado.” Dessa forma, “o setor privado quer aumentar seus lucros com o uso de recursos do Estado, em detrimento do desenvolvimento da escola pública.” Como reforça Pinheiro, não há razão alguma “para a transferência de recursos públicos para a escola particular, se a rede pública é deficitária.” Assim, “o argumento de que o privado é também público não se justifica porque são grandes as dificuldades de ingresso na rede particular, principalmente por ser um ensino pago.”⁷

Em seqüência, concebida como serviço público, a educação constituiu-se também objeto das reformas privatistas nos anos 80 e 90 no Brasil e no mundo. Como analisa Reginaldo Moraes,⁸ a proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos “é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da *ratio* privada sobre as deliberações coletivas.” Tal idéia reguladora não se restringe à privatização de empresas públicas, mas a uma perspectiva que subordina o interesse público ao interesse privado, sob diversos aspectos, no âmbito do Estado. O sentido dessa preeminência do privado corresponde ao que ressaltou Renato José Oliveira, sobre a ética prevalecente na

⁴ PINHEIRO, Maria F. O. Público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 284.

⁵ BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 60.

⁶ PINHEIRO, op. cit, p. 285.

⁷ Um dos principais argumentos dos privatistas, ontem e hoje, é a liberdade de ensino, justificando a escola particular. Por outro lado, como considerar a liberdade de aprender, para todos, frente às barreiras econômicas para freqüentar a escola privada?

⁸ MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação e Sociedade*. V. 23, n. 80, p. 13-24, setembro 2002.

contemporaneidade: “a crescente tendência à conversão do existir humano em instrumento exclusivo de realização de fins particulares”.⁹

O presente trabalho está organizado em dez seções. A primeira apresenta a pesquisa e explicita: introdução do tema, questões de estudo, hipótese, estado da arte, referencial teórico, fontes e metodologia. A segunda discute a questão teórica do Estado. A terceira seção analisa o problema conceitual da relação público e privado. A quarta examina a cidade moderna capitalista e enfoca a cidade do Rio de Janeiro, cenário da investigação. Na quinta, sexta e sétima seções, analisamos empírica e teoricamente a expansão de escolas públicas no período imperial (1870-1889), primeiro período republicano (1889-1910) e segundo período republicano (1910-1930), respectivamente. Na oitava seção apresentamos as considerações finais com algumas conclusões e possíveis desdobramentos para pesquisas posteriores. As fontes e as referências de que nos servimos para realizar o trabalho estão relacionadas na nona e décima seção, respectivamente. Apresentamos, ainda, Apêndice e Anexo, que permitem complementar algumas análises pertinentes.

1. 2 Relevância da perspectiva analítica

A temática do público e do privado vem assumindo papel central no debate sobre as políticas públicas em educação, e diversos pesquisadores tomaram essas categorias para análise da história educacional brasileira no tempo presente.

Com efeito, Lucien Febvre assinalou que “a História é ao mesmo tempo ciência do passado e ciência do presente”, é a forma pela qual o historiador pode atuar na sua época, na sua sociedade, e deve ajudar a explicar o social no presente e, em consequência auxiliar a preparação do futuro.¹⁰ Para Ciro Cardoso, significa que a escolha de temas de pesquisa histórica deve estar atenta às prioridades sociais do momento em que vivemos. Nesse sentido, os objetos de estudo da História são dominados pelos interesses do presente. O historiador quando estuda formula as questões que são geradas pelo agora.¹¹

Segundo Ester Buffa, “o interesse pelo tema do público e do privado advém de sua enorme riqueza para a compreensão da educação brasileira contemporânea.” Neste sentido, Buffa considera que, não resta dúvida, “os conceitos de público e privado podem ser tomados como categorias de análise da educação”. Tal perspectiva é evidenciada pelos inúmeros

⁹ OLIVEIRA, Renato J. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 33-41, Mai/Jun/Jul/Ago1996.

¹⁰ FEBVRE, Lucien. Apud CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 83.

¹¹ CARDOSO, C. F. S. Contra o historiador-avestruz. *Revista Nossa História*. Ano 2, n. 23, set. 2005, p. 50-53.

trabalhos publicados que atestam tal afirmativa. Mais relevante ainda, “é a fecundidade dessa categoria para a compreensão da educação brasileira como um todo, com seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais.”¹² Para a autora, através das categorias público e privado é possível compreender também as relações entre sociedade e escolarização, assim como, o espantoso crescimento demográfico da população, os processos de urbanização e industrialização, que acabam exercendo maior pressão sobre a escola. Inicialmente, a escola elementar, depois sobre a média e, depois, ainda, sobre a superior.¹³

Discutir o público e privado, com ênfase no período republicano ao longo do século XX, e na contemporaneidade, diante de toda a polêmica advinda das questões que envolvem as políticas neoliberais e a educação pública, ensejadas pela Constituição de 1988, pela LDB 1996 e pela Reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso é, sem dúvida, imprescindível. Pode-se, inclusive, verificar a intensa presença desse debate na recente literatura educacional brasileira. No entanto, o mesmo não acontece quanto às origens históricas do surgimento dessa problemática na educação brasileira a partir do período imperial, quando se inicia a implantação das primeiras escolas públicas.

Dessa forma, no conjunto de estudos relativos à temática, a questão que envolve a relação entre o público e o privado na implantação de prédios escolares visando uma expansão da rede de escolas no final do Império e início da República, não foi ainda discutida pelos diversos autores.

As contradições e ambigüidades entre o interesse público e o privado, nos assuntos educacionais, em que pese a origens remotas, são passíveis de identificação desde, o período colonial, mas permanecem, ainda, como lacunas na historiografia da educação brasileira, e não estão dadas a uma primeira observação. Carecem, portanto, de uma análise detida, a partir das mediações que constituem a respectiva totalidade social, enquanto particularidade histórica, compreendendo essa totalidade, o processo de implantação do sistema escolar público na cidade do Rio de Janeiro entre 1870 e 1930.

O propósito, portanto, da presente pesquisa constitui uma tentativa de preencher, ou ao menos reduzir, um vazio ainda existente na historiografia da Educação Brasileira em relação à

¹² BUFFA, E. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005a, p. 41-58. Cf. também outro texto da autora, sobre a mesma temática, com algumas modificações: BUFFA, E. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b, p. 53-67.

¹³ BUFFA, 2005a, op. cit., p. 53.

Política Educacional Pública na capital do Brasil, sob a perspectiva das origens da expansão dos prédios escolares num período de crescente urbanização e industrialização.

Há, por outro lado, uma perspectiva ainda negligenciada na pesquisa educacional sobre como se deu o processo de construção da rede de escolas públicas, principalmente se considerarmos que a escola pública poderia estar inserida no contexto dos diversos interesses imobiliários, especialmente aqueles vinculados aos proprietários de imóveis e aos empreendimentos da construção civil. Considerando-se, sobretudo, o papel central do Estado no desenvolvimento urbano na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisa pretende compreender a dimensão do sentido público na criação e expansão da rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro no período histórico focalizado.

O estudo pode ser justificado, ainda, por buscar uma investigação sobre um tempo histórico, como explicita Clarice Nunes, no qual a escola primária, nos grandes centros, revelava não só os problemas urbanos decorrentes das políticas de habitação, saneamento e trabalho, mas também e principalmente, “a tensão constitutiva entre *poder público e privado*, que está no próprio movimento de *formação do Estado* e da extensão do seu papel e dos serviços que ele presta.”¹⁴ [grifo nosso]

Nesse sentido, consideramos que a relevância científica da pesquisa resulta da perspectiva de contribuir para a identificação das raízes históricas da contradição entre o público e o privado na educação brasileira, que se reiteram no tempo, recente e presente, permitindo subsidiar as análises sobre as políticas públicas em educação no Brasil, atuais e futuras, marcadamente no que concerne ao conflito público-privado sob a égide do pensamento neoliberal.

A relevância social, por sua vez, se define por contribuir para a percepção de que a expansão de escolas públicas decorre das intervenções políticas dos sujeitos sócio-históricos cujos interesses são distintos e contraditórios, mas em determinadas circunstâncias podem confluír e oportunizar a que as lutas populares desempenhem papel protagonista na construção do público na educação brasileira. Conseqüentemente, este trabalho pode subsidiar todos aqueles sujeitos históricos que se posicionam politicamente em defesa da escola pública universal, gratuita, laica e de igual qualidade para todos, no sentido de se contrapor aos processos de privatização em curso na educação brasileira contemporânea, cuja principal influência é a doutrina neoliberal do primado do privado sobre o público.

¹⁴ NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

1. 3 Objetivos e Questões de Estudo

Partindo do entendimento de que as políticas de educação pública podem, na sua formulação e materialidade, encerrar um projeto de escolarização revestido de maior amplitude política, os objetivos centrais do presente estudo são:

1. Discutir os processos de implantação e expansão de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, entre 1870-1930, considerando as contradições entre o público e o privado.
2. Avaliar os meios e as estratégias empregados na construção da rede de escolas públicas, sob a perspectiva da relação entre o interesse público e o privado.

Considerando o que foi exposto como objetivos, algumas questões são propostas:

- a) Como poderia ser caracterizada a Educação Pública na cidade do Rio de Janeiro, no período analisado, quanto aos destinatários, considerando-se a relação entre público e privado?
- b) É possível identificar processos de demanda social por escolas, no Rio de Janeiro durante o período enfocado?
- c) A construção de uma rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro guardava vínculos com um projeto de *nação brasileira*?

1. 4 Hipótese de trabalho

Na cidade do Rio de Janeiro, entre 1870 e 1930, a educação pública universal, gratuita e laica, materializada na rede de escolas públicas, não se concretiza efetivamente para toda a população escolar no transcurso do respectivo tempo histórico, em sentido diacrônico, na medida em que a formação social da nação é particularista e o Estado não universal. Todavia, ocorrem períodos, em sentido sincrônico, em que se amplia o público, e outros períodos, onde este se retrai, conforme a luta estabelecida entre os sujeitos históricos pela primazia do público ou do privado, em torno das políticas de educação pública estatal.

1. 5 Historiografia relacionada à temática

Na análise da literatura pertinente ao nosso trabalho, destacamos num primeiro momento os estudos referentes à implantação de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. Num segundo momento, abordamos a historiografia da educação brasileira sob a perspectiva da relação entre o público e o privado. Nesse sentido, ao reunir esses dois conjuntos de trabalhos — que para o nosso propósito se complementam —, pretendemos viabilizar uma delimitação mais precisa do objeto desta investigação.

1. 5. 1 Historiografia do prédio escolar público na cidade do Rio de Janeiro

A questão da implantação e expansão de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro no período em questão (1870-1930) foi abordada em alguns trabalhos com recortes temporais diversos, ainda que não tenha sido tratada de forma exclusiva ou como uma especificidade, na maioria desses estudos.

Nireu Cavalcanti, em pesquisa sobre o Rio de Janeiro no setecentos, no que diz respeito à instauração da escola pública, como fundamento que estrutura qualquer organização da Educação Pública, narra a tentativa de dois professores numa reivindicação por prédios escolares. Em carta à rainha, no ano de 1793, os professores régios Manoel Ignácio da Silva Alvarenga e João Marques Pinto “propuseram a novidade de se criar um espaço físico próprio para a escola pública, fora do ambiente residencial dos professores e mestres régios”. Para tanto, conforme descreve Cavalcanti, “na defesa dessa importante questão”, eles propuseram “o uso de estabelecimento que pertencera aos jesuítas, no largo de São Francisco”. Segundo o mesmo autor, “propunham que o estado assumisse integralmente o ensino público, conferindo-lhe dignidade e estrutura mínima de uma instituição de ensino.” Assim, “o simbolismo do prédio escolar e o apoio logístico que dava à educação pública e gratuita eram fundamentais para se contrapor ao ensino praticado pelos religiosos ou pelos particulares,” os quais “usavam suas próprias casas ou se deslocavam para as residências dos alunos onde davam suas aulas.”¹⁵

A carta dos professores parece não ter obtido o resultado desejado, pois no local sugerido — Largo de São Francisco de Paula —, no ano de 1870, funcionava a sede da *Revista Ilustrada*. A Escola Central, depois Politécnica (1870), de ensino público, foi instalada em outro prédio correspondente ao anterior local da “construção da Sé Catedral”, como esclarece Cavalcanti.

Teresa Cardoso, em trabalho que abrange o período de 1759-1834, descreve a escola na primeira metade do oitocentos na Corte, como “uma unidade de ensino com um professor. Era uso da época as aulas serem dadas na casa do próprio professor [...] Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse.”¹⁶ Segundo Cardoso não há nenhuma

¹⁵ CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, p. 161-2.

¹⁶ CARDOSO, Teresa. M. R. F. L. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 199; Cf. também: CARDOSO, Teresa. Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 117-145.

“referência ou indicação de que em algum momento tivesse sido construído ou houvesse a intenção da edificação de um prédio escolar, durante todo o período pesquisado nesta tese.” Portanto, como assinala a autora, a escola “enquanto locus privilegiado de educação, era na casa do professor, onde o espaço educativo, público, confundia-se com o espaço privado e onde o Estado não chegava com tanta facilidade.”¹⁷ Público e privado pouco se distinguiram.

Na segunda metade do século XIX, os primeiros edifícios públicos começaram a ser construídos pelo Estado para funcionar como escolas. De acordo com Francisca Maria Baltar,¹⁸ as primeiras escolas construídas no país, a partir da década de 1870, estavam localizadas no Rio de Janeiro. Não obstante, estavam situadas nas freguesias urbanas mais importantes e populosas, como Santana, Santa Rita, Santo Antonio, São José e Glória, como assinala Alessandra Martinez.¹⁹

Em estudo posterior sobre período de 1870 a 1890, Alessandra Martinez Schueler, ressalta que, o “movimento de construção de escolas públicas primárias nas freguesias urbanas e rurais, indicou que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino primário na cidade.”²⁰ O Estado imperial, dessa forma, privilegiava as escolas na região central da Corte, em detrimento das escolas da periferia.

Na análise de Rachel Sisson,²¹ que investigou a arquitetura das escolas municipais de primeiro grau construídas no Império e na República (1870-1945), “talvez a principal característica dessas escolas seja a conjugação entre uma localização nobre e uma arquitetura investida de um certo grau de erudição”.

Yolanda Lobo,²² entende que as “Escolas do Imperador” (1870-1880), como as designou Sisson, significaram, de fato, uma primeira iniciativa de implantação de uma rede de estabelecimentos de ensino público.

Deste conjunto de escolas da década de 1870, conforme observa Jucinato Marques — que pesquisou o Instituto Profissional Masculino (1894-1910) —, a única que não foi construída, e que foi adquirida pelos cofres públicos, destinava-se à instalação do Asylo de

¹⁷ CARDOSO, 2002, op. cit., p. 200.

¹⁸ BALTAR, Francisca M. T. R. *Arquitetura de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil. História da Educação*. Pelotas: Asphe/FaE/Ufpel, n. 10, pp. 53-84, out. 2001.

¹⁹ MARTINEZ, Alessandra F. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial – 1870 a 1879*. 1997. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. UFF, Niterói, p. 41.

²⁰ SCHUELLER, Alessandra F. M. *Forma e culturas escolares na Cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. 273 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. PPGE, UFF, Niterói, p. 273.

²¹ SISSON, Raquel. *Escolas Públicas do Primeiro Grau: inventário, tipologia e história: Rio de Janeiro, 1870-1945*. Rio de Janeiro: *Revista de Arquitetura*, FAU/UFRJ, volume VIII, 1990, p. 63-78.

²² LOBO, Yolanda L. *Arquitetura e Educação: as Escolas do Império*. In: GAZZANELO, L. M. C. & SARAIVA, S. B. C. (org.). *A Monarquia no Brasil, 1808-1889: reflexões sobre as artes e as ciências*. Volume I - *As Artes*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2003, p. 161-168.

Meninos Desvalidos, para o qual foram executados os artigos 62 e 63 do Decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854 (Reforma Couto Ferraz), que determinavam a criação de casas de asilos para meninos abandonados.²³ O governo adquiriu o palacete da família Rudge, conhecido como a chácara do Macaco, em Vila Isabel, onde foi implantado o referido Asylo em 1875.²⁴ De acordo com Luís Carlos Lopes,²⁵ “o Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894) durou o tempo necessário a que sua experiência pudesse ser muito bem apreciada, a ponto de ter sido ampliada”, na medida em que foram criadas instituições similares como o Asylo de São José (1888).

Laurinda Barbosa²⁶, em pesquisa que discute a relação entre “Educação e poder” na cidade do Rio de Janeiro (1808-1928) assinala que, apesar de dados oficiais indicarem a existência de cem escolas públicas primárias em 1850, não é possível aceitar como sendo informação procedente, “porque as escolas públicas estavam instaladas, em sua maioria, em prédios alugados e era freqüente sua extinção ou transferência para outro endereço na mesma freguesia.” Segundo Barbosa, em 1893, “as escolas de primeiro e segundo grau e a escola normal foram entregues à gestão da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro,” as escolas subvencionadas foram mantidas, e existiriam onde houvesse a falta de escolas públicas e houvesse demanda escolar. “Seriam uma réplica das ‘aulas régias’.”²⁷ A autora acrescenta ainda que “a preocupação com a construção de prédios escolares em substituição ao aluguel dos prédios inadequados ao ensino e, além do mais, onerosos para o orçamento da Prefeitura, se fez presente na gestão de Pereira Passos.”²⁸

O engenheiro Francisco Pereira Passos — que projetara prédios escolares, a exemplo do projeto original da Escola Normal da Corte na década de 1870, modificado depois pelo Engenheiro Antonio de Paula Freitas —, quando assume a condição de Prefeito do Distrito

²³ MARQUES, Jucinato S. *Os desvalidos: o caso do Instituto Profissional Masculino (1894-1910)* — Uma contribuição à história das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, PPGE, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 33.

²⁴ FONSECA, Celso S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, v. I, p. 140.

²⁵ LOPES, Luís Carlos B. *Projeto educacional Asylo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894)* - uma contribuição à história social da educação. 1994. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, PPGE, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 196.

²⁶ BARBOSA, Laurinda M. *Estado e poder: “quando a escola era risonha e franca...”* (Rio de Janeiro, 1808-1928). 1988. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 80.

²⁷ *Ibid.*, p. 130.

²⁸ *Ibid.*, p. 141.

Federal (1902-1906) implementa a construção de inúmeras escolas, como por exemplo: Escola Rodrigues Alves, Escola Prudente de Moraes, Escola Deodoro, Escola Tiradentes.²⁹

Armando Barros,³⁰ em sua pesquisa de doutoramento, investigou através da imagem fotográfica, uma série de cartões-postais editados pela Prefeitura do Distrito Federal entre 1909 e 1912, que enfoca vinte e cinco escolas construídas no Império e no início da República. Segundo Barros,³¹ “o governo imperial viabilizou a construção de inúmeros prédios escolares no município da Corte e na sede de províncias a partir da década de 1870.” Entretanto, embora se distinguíssem por sua “arquitetura imponente” e por sua localização “em áreas enobrecidas das cidades, os novos prédios não substituíram as inúmeras casas alugadas, pequenas, modestas e insalubres, que serviam ao ensino primário no município da Corte e nas províncias.” Conforme o mesmo autor, “essa situação de precariedade perdurou de forma caótica até a primeira década do século XX”. A partir de então, “os prefeitos da cidade do Rio de Janeiro realizaram ações na educação pública que rompiam o imobilismo, ainda que dando continuidade à desigualdade estrutural no acesso escolar.” Barros salienta que, “nas gestões de Pereira Passos (1902-1906), Souza Aguiar (1906-1909) e Serzedello Correia (1909), foram promovidas ações dirigidas à instrução pública, levando à construção de grandes prédios escolares,” que se caracterizavam pela qualidade dos seus recursos e inovações em suas práticas. Tais ações quebraram parcialmente o círculo vicioso que paralisava a educação primária pública, que se mantinha organizada até aquele momento através de uma rede de favorecimentos políticos, que privilegiavam a contratação de professores não diplomados, assim como o aluguel por preços extorsivos de casas residenciais para a moradia das professoras e, ao mesmo tempo, utilização como salas de aula.

Barros complementa que, Passos deu início à construção de vinte grandes prédios escolares, cada um deles com média de trezentas vagas, inaugurados gradualmente em sua administração e nas posteriores. Todavia, conservava uma tendência do período imperial, já que essas escolas concentravam-se principalmente no centro e zona sul da cidade, quando a maioria da população escolar encontrava-se em deslocamento com suas famílias para as zonas Norte e Oeste. Nessa região periférica da cidade, predominavam escolas particulares

²⁹ SISSON, Raquel. Escolas Públicas do Primeiro Grau: inventário, tipologia e história: Rio de Janeiro, 1870-1945. Rio de Janeiro: *Revista de Arquitetura*, FAU/UFRJ, volume VIII, 1990, p. 69.

³⁰ BARROS, Armando Martins de. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: uma busca de caminhos analíticos*. 1997. 536 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PPGGE, UFRJ, Rio de Janeiro.

³¹ BARROS, A. M. A escola nas práticas discursivas ao olhar: sociabilidade e educação na Cidade do Rio de Janeiro ao início do século XX. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 287-309.

subvencionadas, com precárias condições de ensino, e a totalidade delas (29 escolas primárias e 39 elementares), era ainda, em menor quantidade que na região central e na zona sul.

Essa tendência da política de educação pública para a escolarização desigual da população urbana, no âmbito das escolas oficiais, nas áreas centrais e periféricas, foi apontada também por Schueller³² para um período anterior (Império) ao indicado por Barros (República). Adquiriu sua máxima expressão com a construção, “nas *praças centrais da cidade*, dos modernos prédios escolares,” os quais se apresentavam monumentalizados em grandiosas formas arquitetônicas, “associados aos ‘palacetes’ de estilo europeu, e ao ideal de constituição de um novo lugar da educação escolar na malha urbana, de uma cidade que se pretendia moderna.” [grifo nosso]

Maria Ciavatta,³³ discute o surgimento da “escola do trabalho” na cidade do Rio de Janeiro, segundo uma dupla vertente de aproximação: a existência de um número de escolas que introduziram o trabalho como atividade modeladora, sob uma concepção educativa em sentido amplo; e a questão sobre como deveriam ser tais “escolas do trabalho” ante as necessidades da sociedade brasileira em processo de industrialização, conforme os respectivos momentos históricos. Nesse sentido, destaca duas escolas na cidade do Rio de Janeiro: o Asylo de Meninos Desvalidos (1875) e o Segundo Instituto Profissional Masculino (1914).³⁴ O primeiro estabelecimento mudou para Instituto Profissional Masculino em 1894, e depois passou a Instituto Profissional João Alfredo (1910). O segundo passou para Escola Visconde de Mauá em 1916, e no ano de 1943 se transforma em Escola Técnica Visconde Mauá. Mais tarde essas escolas mudaram seguidamente de denominação, elas passaram por várias reformas sugeridas pelo desenvolvimento econômico e por sucessivas administrações. Ciavatta destaca o fato de que a transformação, além de certa descaracterização das escolas originárias “é um processo permanente que passa pela ameaça à identidade mediante as sucessivas mudanças de nome e de suas finalidades educativas principais.”

Um processo de troca de nomes acontece também nas escolas construídas no período imperial, adquirindo novas denominações na República. Assim, por exemplo, a Escola de São Christovão muda para Escola Gonçalves Dias, a Escola Nossa Senhora da Glória passa a ser Escola José de Alencar. Há uma relevante influência da perspectiva positivista, revestida de

³² SCHUELER, 2002, op. cit., p. 273-4.

³³ CIAVATTA, Maria. A escola do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, José G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 311-332.

³⁴ Cf. em CIAVATTA, op. cit., p. 325. Uma terceira escola é incluída no texto da autora: Escola Profissional Washington Luiz (1923), depois Escola do Trabalho (1931), atual Escola Técnica Estadual Henrique Lage; porém está situada no Bairro do Barreto, em Niterói.

um caráter laico próprio, num sentido “de progressiva dessacralização do espaço urbano”. Ocorreu também uma tendência ao “uso generalizado de relógios” nas fachadas de várias escolas públicas, no sentido de estabelecer uma “substituição do tempo tradicional pelo tempo cronológico, anglo-saxão e moderno.”³⁵ O uso econômico do tempo sob a lógica do capital.

André Luiz Paulilo,³⁶ aborda a reforma educacional no Distrito Federal na década de 1920, discutindo as mudanças implementadas por Carneiro Leão em 1926 e por Fernando Azevedo, entre 1927 e 1930. Em seu trabalho, buscou compreender os discursos que procuraram regulamentar a instrução pública, enunciar as suas normas ou prescrevê-las a partir das representações construídas nas reformas do aparelho escolar de ensino público da capital federal entre 1922 e 1930.

Rachel Abdala, investigando a Reforma Fernando Azevedo, assinala que este assumiu a direção da Instrução Pública do Distrito Federal em 1927, permanecendo até 1930. Neste período foram construídas nove escolas, incluindo o Instituto de Educação: “a construção do novo prédio que abrigaria a Escola Normal é um caso peculiar, pela sua projeção na imprensa e pelo conseqüente apelo à opinião pública.”³⁷

A reforma Fernando de Azevedo em 1928 ganhou destaque do próprio autor,³⁸ e de Lourenço Filho,³⁹ com respeito à edificação de escolas:

Iniciam-se os preparativos de construção de cinco grandes prédios para grupos escolares. Gizam-se os fundamentos da escola normal que será, segundo o projeto aprovado, o maior e mais bem instalado instituto do gênero na América do Sul. Renova-se o mobiliário e os utensílios didáticos [...] Se outra coisa não fizesse a reforma, isso já seria magnífico.

Nailda Bonato⁴⁰, por sua vez, estudou as Escolas Profissionais Femininas na Primeira República, no Distrito Federal, enfocando a implantação histórica de tais escolas na cidade do Rio de Janeiro, tendo como fonte primária privilegiada a imagem fotográfica.

Dentre os trabalhos citados, alguns deles trataram a fotografia como fonte. No entanto, Barros, Ciavatta, Abdala, Bonato e Campos, priorizaram a imagem fotográfica como fonte

³⁵ SISSON, op. cit., p. 68.

³⁶ PAULILO, André L. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cisuras e conflitos em torno da educação popular*. 2001. 230 f. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

³⁷ ABDALA, Rachel D. A fotografia e a construção da imagem da Escola Normal na Reforma Fernando Azevedo. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. I Congresso Brasileiro de História da Educação. *Educação no Brasil: História e Historiografia — Programa e Resumos de Trabalhos*. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura, UFRJ, 2000, p.223-4.

³⁸ AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 163.

³⁹ LOURENÇO FILHO, Manoel B. O ensino no Distrito Federal. A reforma Fernando Azevedo. In: *O Estado de São Paulo*, edição de 15 de junho de 1928. Apud AZEVEDO, op. cit., nota 1, p.163-4

⁴⁰ BONATO, Nailda M. C. *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. 2003, 180 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

primária em suas pesquisas sobre implantação de escolas públicas no Rio de Janeiro. Concluímos, conseqüentemente, que tais fontes iconográficas são metodologicamente imprescindíveis para pesquisas que se debruçam sobre a materialidade do prédio escolar.

Baltar, Lobo, Schueller e Campos, se referem às escolas construídas na década de 1870, iniciadas por João Alfredo. Barros trata do grande número de escolas construídas na gestão de Pereira Passos. Abdala trabalha a construção do Instituto de Educação na época de Fernando Azevedo, e menciona outras escolas do mesmo período. Sisson, numa perspectiva arquitetônica, apontou ocorrência de três períodos marcantes na construção de prédios escolares no Rio de Janeiro: “Escolas do Imperador” (1870-1889), na considerada segunda reforma urbana;⁴¹ “Ecletismo republicano” (1889-1926), cujo ápice é a fase edificadora de Pereira Passos, considerada como a terceira reforma urbana; e “Missões/neocolonial” (1926-1930), correspondente à reforma Fernando de Azevedo, em 1928.

O período que este estudo abrange (1870-1930) apresenta alguns *momentos históricos* de significativa tendência à edificação de prédios escolares em detrimento de *outros*. A concepção arquitetônica das escolas públicas construídas, por seu turno, parece refletir uma reiterada tendência à *memória-monumento*.

Alguns dos referidos períodos de edificação de prédios escolares foram abordados particularmente por vários trabalhos mencionados. Porém, os diferentes momentos, ao longo do processo histórico de construção da rede pública de escolas, ainda não foram devidamente cotejados, buscando suas semelhanças e diferenças, suas continuidades e discontinuidades. Nessa direção buscamos seguir no intuito de discutir que relações guardam entre si, os diversos momentos de construção de escolas no Município do Rio de Janeiro, do Império à República Velha.

1. 5. 2 Público *versus* privado: uma historiografia da educação brasileira

Ester Buffa ressalta a historicidade presente na abordagem da temática do público e do privado na educação brasileira. Buffa destaca uma série de trabalhos sobre conflito entre o público e o privado ao longo do século XX. Essa questão, porém, antecede o período republicano, na medida em que emerge a partir do advento da Instrução Pública em Portugal e nas colônias, com as Reformas Pombalinas em 1759.

O público ou privado na esfera educativa foi distinguido por Teresa Cardoso como parte do processo de secularização do ensino iniciado por Pombal. Segundo a autora, desde a “segunda metade do século XVIII já existia a distinção entre educação pública, implantada

⁴¹ A primeira reforma urbana teria acontecido com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808.

pelo Estado, e educação privada, patrocinada predominantemente pelas ordens religiosas ou ainda por particulares.”⁴²

Carlos Roberto Jamil Cury analisou a questão público-privado com relação à Instrução Pública no Império.⁴³ Nesse sentido, comenta que o artigo 8 do Decreto nº 7247, de 19/4/1879, de autoria de Leôncio de Carvalho permitia subvenção à escola particular, desde que na localidade não houvesse escola pública. Cury⁴⁴ ressalta que mesmo com a República a situação continuou sem maiores alterações.

Cury, prosseguindo na temática, em trabalho sobre período posterior,⁴⁵ aborda o conflito público e privado sob a perspectiva dos debates que se travaram em torno da Educação entre 1930-1934, no Brasil, quando se instauram mudanças de grande porte em nossa História. Cury analisa o conflito ideológico “entre lideranças católicas e os Pioneiros da Escola Nova,” culminando na Constituinte de 1934.⁴⁶

Vários trabalhos trataram, ainda que indiretamente, da relação entre o público e o privado, abordando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Dermeval Saviani⁴⁷ analisou a LDB 61 sob a perspectiva das possibilidades desta lei ter permitido a constituição de um sistema educacional, concluindo que produziu apenas uma estrutura educacional. Ester Buffa⁴⁸ estudou o embate ideológico entre ensino o público e o privado. João Eduardo Villalobos⁴⁹ se deteve mais na questão do financiamento, avaliando alguns pontos nevrálgicos do conflito entre o público e o privado. Danilo Lima⁵⁰ discutiu a associação entre empresários do ensino e igreja católica em contraposição à escola pública. Roque Spencer Maciel de Barros⁵¹ organizou uma coletânea de trabalhos que tinha como tema central a defesa da escola pública, e mais especificamente a de verbas públicas para escola pública, através principalmente do texto de Florestan Fernandes em defesa da exclusividade de financiamento público somente para escola pública.

⁴² CARDOSO, Teresa M. F. Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 197.

⁴³ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar como concessão. *Em Aberto*. Brasília, ano 10, n. 50/51, abr./set. 1992, p. 51-6.

⁴⁴ CURY, op. cit., p. 53.

⁴⁵ CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez Editora; autores Associados, 4ª edição, 1988, p. 1.

⁴⁶ BUFFA, op. cit., 2005^a, p. 45.

⁴⁷ SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

⁴⁸ BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola particular*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

⁴⁹ VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira – USP, 1969.

⁵⁰ LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e Ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

⁵¹ BARROS, Roque Spencer M. (org.) *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

A questão do público e do privado na educação brasileira, entre os anos 1940-60, na visão de Buffa, teria se deslocado “para a questão do financiamento do ensino”. Pois, neste período, Cunha afirma, foi “quando as escolas particulares começaram a se esvaziar devido ao crescimento da rede pública, aquelas reivindicaram a limitação do crescimento desta rede e, mais ainda, o financiamento [público] da rede particular.”⁵² Não obstante, na sociedade capitalista, em que a luta de classes está na base do conflito entre público e privado, o financiamento a partir do Estado é uma disputa entre capital e trabalho. Afinal, o Estado atua indisfarçadamente como propulsor do desenvolvimento capitalista desde os primórdios desta formação sócio-histórica.⁵³ Trata-se, portanto, de uma contradição materializada, na qual o *público* (poder) tende a privilegiar o *privado* em detrimento do *público* (todos).

Neste sentido, entendemos que o financiamento da educação pelo poder público, esteve sempre presente nos fundamentos do conflito público-privado. Haja vista as escolas subsidiadas no Império, previstas no Regulamento de 1854, e na reforma Leôncio de Carvalho de 1879. Portanto, é amplamente questionável tal deslocamento de recursos percebido por Buffa. Essa perspectiva pode ser originária do fato de que antes o conflito público-privado na educação brasileira tinha como centro a polêmica entre católicos e liberais, na lógica da escola privada *versus* escola pública. O que pode ter acontecido é um acirramento da disputa privada pelo financiamento público da educação, resultando na prevalência do financiamento do privado em detrimento do público, “protagonizada pelos “chamados ‘tubarões do ensino’ tidos como ávidos pelo lucro e, por isso mesmo, ávidos por recursos públicos.”⁵⁴ E essa tendência se aprofundou, ainda mais, a partir da ditadura civil-militar.

Marco Antonio Gomes produziu uma pesquisa que “procura refletir sobre o conceito de escola pública e privada nas representações construídas ao longo do debate sobre o papel do

⁵² CUNHA, Luiz Antônio. O lugar da escola superior particular. In: CUNHA, L. A. (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 133.

⁵³ “A proteção do comércio em geral tem sido sempre considerada essencial à defesa da comunidade e, por isso, uma parte necessária da tarefa do poder executivo.” Cf. In: SMITH, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Tradução de Luís Cristóvão de Aguiar, 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Volume II, 1980, p. 349. “Não há desenvolvimento que não tenha sido estimulado por um Estado [...] Os EUA sempre tiveram a maior intervenção estatal do mundo, que acabou por produzir as grandes inovações [...] o capitalismo é um processo de competição feroz, uma corrida [...] Não há mercado sem Estado forte, justamente para garantir seu funcionamento.” Cf. In: NETTO, Delfim. O Lula mudou o país de forma a salvar o capitalismo. Entrevista. *Jornal O Globo: Economia*. Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2009, p. 28. “De fato, a formação do sistema capitalista é impensável sem a utilização de recursos públicos, que em certos casos funcionaram quase como uma ‘acumulação primitiva’ desde o casamento dos tesouros reais ou imperiais com banqueiros e mercadores na expansão colonial até a despossessão das terras dos índios para cedê-las às grandes ferrovias particulares nos Estados Unidos, a privatização de bens e propriedades da Igreja desde Henrique VIII até a Revolução Francesa; e, do outro lado, as diversas medidas de caráter caritativo para populações pobres, de que as ‘Poor Houses’ são bem o exemplo inglês.” Cf. In: OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 20.

⁵⁴ BUFFA, op. cit., p. 52.

Estado na educação durante os anos 50 e 60 do século XX.” Para ele, ainda que católicos e liberais tivessem perspectivas diferentes sobre o modelo de escola a ser implantado, havia alguma “convergência de interesses na defesa da ordem pelos grupos em conflito.” Nesse sentido, segundo Gomes, os debates políticos do período referido “nos permitem refletir sobre o conflito entre público e privado na educação, ainda presente, como uma manifestação concreta das relações materiais de uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes.”⁵⁵

Luiz Antônio Cunha⁵⁶ em “Educação, Estado e democracia no Brasil”, um estudo sobre as políticas educacionais na chamada transição democrática na década de 1980, dedicou um capítulo à questão do público e do privado: “Privatismo econômico e ideológico.”⁵⁷ No texto, o autor aponta diversos aspectos da tendência privatista, tais como: “a sustentação dos lucros” e a “compensação das perdas” pelo ensino privado; como o “capital faz escola”, em sua diversidade de sentidos; a discussão envolvendo “religião, moral e civismo” e a “escola pública não estatal”. Portanto, Cunha analisa questões que permaneceram na ordem do dia nos anos 1990 e 2000.

Sob o título “O público e o privado na educação brasileira contemporânea”, foram reunidos vários artigos sobre o tema, no início da década de 1990. Nesta coletânea, “Educação e patrimonialismo”, Sérgio Adorno aborda a questão do público e do privado na escola pública brasileira desde os primórdios coloniais enfatizando caráter patrimonialista do Estado, constituindo um trabalho pioneiro sobre a gênese da relação público-privado na educação brasileira.”⁵⁸ O artigo de Maria Francisca Pinheiro trata do “‘Estado mínimo’ e a educação”, denunciando que, se na atualidade “tenta-se anular o Estado”, mas que “antes, tinha-se o ‘Estado máximo’, para atender a interesses privados.”⁵⁹

No ano 1992 foi publicado o livro “Estado e educação”, um conjunto de textos apresentados na VI Conferência Brasileira de Educação realizada no Campus da Universidade de São Paulo, de 3 a 6 de setembro de 1991. Alguns trabalhos reunidos no capítulo “O

⁵⁵ GOMES, Marco Antonio O. Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968). Disponível em < [http://: histedbr.fe.unicamp.br.](http://histedbr.fe.unicamp.br)> Acesso em 18 de setembro de 2007.

⁵⁶ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001, p. 319-373.

⁵⁷ Cf. In: CUNHA, 2001, p. 322. “O privatismo é definido como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários.”

⁵⁸ ADORNO, Sérgio. Educação e patrimonialismo. In: MARTINS, C. B.; DEMARTINI, Z. B. F. (orgs.) O público e o privado na educação brasileira contemporânea. *Cadernos Cedes 25*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 9-26.

⁵⁹ PINHEIRO, Maria Francisca O. ‘Estado mínimo’ e a educação. In: MARTINS, C. B.; DEMARTINI, Z. B. F. (orgs.) O público e o privado na educação brasileira contemporânea. *Cadernos Cedes 25*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 89-100.

público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação”, nos parecem relevantes à nossa discussão.⁶⁰

O texto de Dermeval Saviani, “Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”, chama a atenção para o fato de que historicamente “o liberalismo, enquanto ideologia da burguesia no poder, podia definir sem reservas a responsabilidade do Estado em matéria de educação já que, por controlar o Estado, a burguesia estaria, dessa forma, controlando a educação.” Por outro lado, o socialismo, na medida em que os trabalhadores não detinham controle sobre o Estado, poderia somente “definir com reservas o papel do Estado na educação, o que significa que a luta dos trabalhadores pelo controle da instrução se articulava com a luta mais ampla pelo controle produtivo e do próprio Estado.”⁶¹

Raquel Gandini em “O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação”, assinala que “as escolas chamadas particulares ou de propriedade privada podem assumir caráter público, em determinados lugares ou períodos históricos, de acordo com a correlação de forças sociais e, principalmente, com a predominância ou não da vontade popular.”⁶²

Carlos Roberto Cury em “O público e o privado na educação brasileira”, destaca que na trajetória de “conflito de posições” dos textos constitucionais “a questão do público e do privado não seria menos polêmica, quer em aspectos financeiros, quer em aspectos doutrinários.” Na medida em que “não é de hoje que este problema vem atravessando nossa história republicana.”⁶³

Daniela Soares produziu o trabalho “A relação público privado na escola: desvelando o caráter não-público da escola pública” cujo objetivo foi estudar o caráter não-público da escola pública na cidade do Rio de Janeiro, no sentido de desvelar esse caráter, bem como, “entender de que forma o Público e o Privado são produzidos no cotidiano de uma Escola

⁶⁰ VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de; WACHOWICZ, Lilian, e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Anped, 1992.

⁶¹ SAVIANI, Dermeval. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L., e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Anped, 1992, p. 9-29.

⁶² GANDINI, Raquel. P. C. O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L., e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Anped, 1992, p. 55-71.

⁶³ CURY, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L., e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Anped, 1992, p. 73-93.

Pública, a fim de que possamos contribuir para a construção de um modelo alternativo ao que se impõe atualmente.”⁶⁴

A partir dos anos 90, a universidade pública ficou no centro do debate sobre o público e o privado, em função das reformas do Estado brasileiro. Hélio Trindade⁶⁵ organizou um livro dedicado à discussão sobre a Universidade Brasileira diante das mudanças relativas à Reforma do Estado no Governo FHC, publicado em 1999, no qual estava inserido o tema: “Público e privado em questão?”

O Seminário “Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense de 14 a 17 de maio de 2001, resultou num livro com o mesmo título, organizado por Osmar Fávero e Giovanni Semeraro.⁶⁶ O trabalho de Roberto Leher⁶⁷ ressalta a “escola pública, [como] uma construção das lutas sociais,” e o de Semeraro⁶⁸ afirma que “construir a democracia e o público,” significa, de fato, “reconhecer e promover o protagonismo político das organizações populares.” Ambos os autores, nesse sentido, reforçam a luta histórica das classes subalternas pela escola pública no Brasil.

A Revista Brasileira de História da Educação publicou em 2001 o “Dossiê: o público e o privado na educação brasileira,” e Libânia Nacif Xavier⁶⁹ apresentou o trabalho, que reuniu vários textos. A idéia de reunir diversos artigos que tomam como objeto de investigação o público e o privado na educação brasileira foi justificada com base em dois argumentos principais. Em primeiro lugar, busca somar os esforços de toda uma tradição de estudos que abordam essa temática, geralmente produzindo análises conjunturais em momentos determinados de redefinição política e legislativa. Em segundo lugar, a partir da perspectiva histórica pretende buscar, em diferentes temporalidades, elementos que permitam ampliar a compreensão de questões que afetam a educação brasileira no tempo presente.

⁶⁴ SOARES, Daniela. *A relação público e privado na escola: desvelando o caráter não-público da escola pública*. 1994. 137 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

⁶⁵ TRINDADE, Hélio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

⁶⁶ FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, 2003.

⁶⁷ LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO; SEMERARO, G. op. cit., p. 165-211.

⁶⁸ SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO; SEMERARO, op. cit., p. 213-23.

⁶⁹ XAVIER, Libânia Nacif. Apresentação. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 189-194.

Theresa Adrião e Vera Peroni⁷⁰ organizaram uma coletânea, reunindo artigos de diversos pesquisadores, discutindo o conflito entre o público e o privado na educação contemporânea. O trabalho de Romualdo Portela de Oliveira⁷¹ ressalta “a emergência do discurso do ‘público não-estatal’ naturaliza o repasse de recursos públicos para instituições privadas.” Que, por sua vez, “naturaliza um processo de privatização e de omissão do Estado bem ao gosto da lógica neoliberal que propõe seu enxugamento.”

Emir Sader e Roberto Leher produziram o trabalho “Público, estatal e privado na Reforma Universitária”. Na análise dos autores sobre a relação público e privado no tempo presente, mais do que verificar o conjunto de atos, decretos e portarias, é importante examinar como se movem as fronteiras entre o público (lugar construído nos embates pela democracia e pela afirmação de direitos universais) e o privado (sociedade civil absorvida pela esfera do mercado).⁷² O artigo pretende sustentar que os primeiros atos encaminhados pelo governo de Luiz Inácio da Silva para “reformular” a universidade pública brasileira incidem diretamente sobre as fronteiras entre o público e o privado, alargando este último em detrimento do primeiro. Nesse sentido, “a oposição público/privado foi deslocada para Estatal/privado.” Assim, a crítica ao “estatismo” teve como contraponto o “mercado”, lugar da eficiência, do mérito, da criatividade, da iniciativa e da criação. A nova oposição favoreceu os neoliberais, pois permitiu a desqualificação do Estado e o desaparecimento do “público”.

Sader,⁷³ no artigo “Público *versus* mercantil”, denuncia a esperteza estratégica neoliberal em acentuar a suposta contraposição estatal/privado, em lugar da oposição real do público/privado e, nesse caso, especialmente o pólo privado/mercantil. Tal deslocamento polarizou a questão entre o estatal corrupto e ineficiente, e privado, honesto e eficiente.

O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), da Faculdade de Educação da UNICAMP, em sua III Jornada, em abril de 2003, debateu “O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas,” e posteriormente publicou, com textos de vários autores, um livro com o mesmo título, em 2005.⁷⁴ Dos vários trabalhos reunidos, o de Ester Buffa, que apresenta uma

⁷⁰ ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

⁷¹ OLIVEIRA, Romualdo P. Educação pública e privada na Constituição de 1988. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.) *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 155-66.

⁷² DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁷³ SADER, Emir. Público *versus* mercantil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 jun. 2003.

⁷⁴ LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tania Mara T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005.

historiografia do público e do privado na educação brasileira, serviu de motivação inicial para a construção da temática do nosso trabalho.⁷⁵

A discussão sobre o público e privado é um tema candente no Brasil nos dias atuais, como foi apontado por Roberto Leher,⁷⁶ no artigo “Para silenciar os *Campi*”. Neste texto, o autor discute a lógica dissimuladamente privatista do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Sistema Nacional de Educação e do Projeto de Lei de Inovação Tecnológica. O trabalho sustenta que é a Parceria Público-Privado (PPP) que conecta essas iniciativas.

Na atualidade, o conflito público/privado alcançou importante protagonismo nas discussões sobre a questão da escola pública no Brasil. Buffa destaca a avidez privada por recursos públicos, como já mencionado, que se consubstancia na “possibilidade de franquias não mais restritas a *fast-food*, mas atingindo o conhecimento, proporcionando o *fast knowledge*”, como é o caso de uma universidade já autorizada que “passa a funcionar em outro município, em terreno cedido pela Prefeitura Municipal que se responsabiliza também pela construção dos prédios enquanto os estudantes pagam as mensalidades.”⁷⁷

Pelo exposto, verifica-se que o debate sobre o público e o privado veio ocorrendo no transcurso do século XX, e intensificou-se mais recentemente. Por outro lado, estudos sobre a gênese da contradição público-privado na educação brasileira, considerando o financiamento público da educação como a base desse conflito, estão ainda por ser desenvolvidos. Principalmente em se tratando do surgimento da escola pública no período imperial e na conseqüente expansão da rede de escolas públicas no Rio de Janeiro, na transição entre Império e Primeira República. Assim, no presente trabalho buscamos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a temática em questão, no período apontado.

1. 6 Referencial teórico-metodológico

Em nosso estudo, partimos do referencial teórico-metodológico da dialética materialista histórica desenvolvida por Karl Marx. Esta, segundo Pierre Vilar,⁷⁸ corresponde a uma singular Teoria da História. Por isso, Vilar sintetizou a relevância da História na obra de Marx: “*Tudo pensar historicamente*, eis aí o marxismo.” [grifo do autor]

⁷⁵ BUFFA, E. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005a, p. 41-58.

⁷⁶ LEHER, R. Para silenciar os *Campi*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, Especial – Out. 2004.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 55.

⁷⁸ VILAR, Pierre. História marxista, História em construção. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: Novos problemas*. 2ª edição. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 178.

Como destaca Karel Kosik, a dialética marxista é um atributo da realidade social (materialidade concreta) e não do pensamento humano. A dialética, portanto, trata do concreto,⁷⁹ mas o concreto não está dado imediatamente ao conhecimento. Como o fenômeno, o real, não se apresenta imediatamente ao homem, “para chegar à sua compreensão, é necessário não só um certo esforço, mas também um *detour*.” Por isso, “o pensamento dialético distingue a representação do conceito, da coisa.”⁸⁰

Em outras palavras, “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana [...] constitui o mundo da pseudoconcreticidade,” e “este é um claro-escuro de verdade e engano.” Assim, “o seu elemento próprio é o duplo sentido.” Porquanto “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.” A essência “se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.” Embora presente, não está evidente. “O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário.” A essência “não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno.” Com efeito, “o fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência.” A manifestação da essência é, então, “precisamente a atividade do fenômeno.”⁸¹ Dessa forma, através de um desvio (*detour*) e de um esforço analítico, buscamos a essência do fenômeno, que não está aparente a um primeiro e corriqueiro olhar, embora a essência esteja contida na aparência; ou seja, ela não está oculta simplesmente, ela é parte dessa aparência fenomênica, só não está explícita imediatamente, se encontra mediatizada.

Como ressalta Georg Lukács,⁸² para quem a categoria central da dialética marxiana é a totalidade, “o método dialético de Marx — no qual a história, a sociedade e a economia são representadas como um processo unitário indissociável [...] é uma intensa polêmica [...] contra esta separação mental daquilo que na realidade é ligado.” Quer dizer, contra essa “unilateralização abstrata de setores parciais artificialmente divididos, contra a exclusão das reais mediações econômicas e sociais, contra a dissolução artificial e sofisticada das contradições, etc.” Lukács, em acréscimo, lembra que Hegel foi quem desenvolveu a “dialética de universal e particular”, a partir do histórico conflito de interesses entre burguesia

⁷⁹ **Concreto.** 2. Por oposição a abstrato, o concreto é aquilo que é efetivamente real ou determinado em sua totalidade. Portanto, é o que constitui a síntese de múltiplas determinações. In: JAPIAUSSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edditor, 1996, p. 49.

⁸⁰ KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2002, p. 13-5.

⁸¹ *Ibid.*, loc. cit.

⁸² LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 94.

e aristocracia na Revolução Francesa, entendendo que aquela classe social representava o interesse geral e esta o particular. Mas adverte que foi Marx quem desvelou a concreta contradição histórica, existente entre o universal e o particular, e apontou a precisa “dialética de universal e particular”, na oposição entre proletariado e burguesia, na medida em que somente a classe proletária é quem poderia representar o interesse geral da sociedade, porque poderia superar as contradições sociais em um horizonte mais universal que a burguesia. O proletariado seria, pois, a classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria e cuja finalidade é a abolição de toda a dominação de classe. Não precisa — como a burguesia —, ocultar o conteúdo histórico de sua luta, constituindo-se como a primeira classe revolucionária em que sua filosofia política tem a possibilidade objetiva de ser transparente, de desvelar o real. Para tomar o poder e transformar a sociedade, o proletariado tem de ter uma ação deliberada e consciente. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura social, da conjuntura política, é uma condição necessária de sua prática revolucionária.⁸³

Em nossa concepção, como decorrência do explicitado acima, à dialética do universal e do particular corresponde outra dialética: a do público e do privado, na medida em que ao *público* se identifica o interesse universal, e ao *privado* se identifica o interesse particular.

Eric Hobsbawm⁸⁴ destaca a abordagem marxiana do universal e do particular sobre a categoria *trabalho*, mostrando o enfoque inovador de Marx:

Tomemos o conceito de *trabalho*, fundamental para a concepção materialista da história. Antes do capitalismo — ou antes de Adam Smith, como diz Marx mais especificamente — não se dispunha do conceito de trabalho-em-geral, enquanto distinto de tipos particulares de trabalho que são qualitativamente diferentes e incomparáveis. Entretanto, se quisermos entender a história humana em um sentido global e de longo prazo, como a utilização e transformação progressivamente mais eficazes da natureza pela humanidade, então é essencial o conceito de trabalho social em geral.

Embora Marx não tenha se ocupado de expor sua metodologia de pesquisa em trabalho teórico específico, no seu texto clássico — *Introdução à Crítica da Economia Política*⁸⁵, na seção *O Método da Economia Política* — ele trata de forma mais explícita seu método, estabelecendo uma distinção em relação ao método da economia política clássica. Partindo da noção de população, Marx discute que tal noção é caótica sem que se considere que a população — “a base e o sujeito social de produção como um todo” —, é composta por classes sociais, que estas significam pouco se não levarmos em conta o modo pelo qual se

⁸³ LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Tradução de Reginaldo Di Piero. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 32.

⁸⁴ HOBBSAWM, Eric John. Marx e a História. In: HOBBSAWM, E. J. *Sobre História*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a, p. 173.

⁸⁵ MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 247-8.

relacionam frente à forma de trabalho, à apropriação da produção, ao sistema de troca, à dominação de classe, ao capital, aos preços, etc. Sem tais considerações, a noção de população reduz-se a uma abstração, perde sua concretude. Marx propõe, então, que tomando a população como exemplo, “através de uma determinação mais precisa”, uma aproximação mais detida, “através de uma análise”, é possível chegar “a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado [abstrato] passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos determinações mais simples”. A partir desse momento “seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica do todo”. Inversamente, agora, a noção de população seria “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. Marx considera esse método como mais adequado para construir o conhecimento do real, através de aproximações sucessivas do universal ao particular e depois retornando ao conceito geral, mas desta vez, sob a forma de concreto pensado. “O concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade, por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado.”

A tentativa de uma reconstrução histórica, segundo Maria Ciavatta,⁸⁶ nos leva ao processo complexo de ir das determinações mais gerais do objeto de estudo à singularidade dos fatos empíricos e, destes, “voltar ao geral, apreendendo-os nas suas mediações específicas, na sua particularidade histórica: duração, espaço e movimento da realidade sob a ação cotidiana dos homens.” Segundo uma dialética do universal e do particular. “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento”.⁸⁷

Não obstante, no que diz respeito ao tratamento teórico-conceitual, entre os diversos autores marxistas, persistem algumas diferenças de interpretação sobre conceitos utilizados, mas não suficientemente elaborados teoricamente por Marx.

A totalidade social que reconstruímos ao nível do pensamento “não é uma racionalização ou modelo explicativo mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais.”⁸⁸ Neste sentido, “não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade.” Assim,

⁸⁶ CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 130-155.

⁸⁷ LUKÁCS, op. cit., p. 112.

⁸⁸ CIAVATTA, op. cit., p. 132.

“conseqüentemente, as totalidade são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade.”

No sentido desenvolvido por Marx, a totalidade é um todo articulado ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

Por isso, ao pesquisar a história da educação pública no longo tempo histórico abordado neste estudo, abrangendo Império e República, precisamos levar em conta que, sob a perspectiva da classe dominante, “a preocupação com o ócio e a desordem era muito grande, e ‘educar’ um indivíduo pobre era principalmente criar nele o ‘hábito’ do trabalho,” como assinala Ângela Castro Gomes.⁸⁹

Por outro lado, num estudo que enfoca a materialidade do prédio escolar na cidade do Rio de Janeiro no transcurso de 60 anos, precisamos levar também em conta, alunos e professores. Pois, como destacam Ana Cavaliere e Lígia Coelho, “as escolas, como as pessoas, existem situadas num tempo e num espaço determinados.”⁹⁰

Ademais, não descartamos as contribuições teóricas de autores não propriamente inscritos na tradição marxista. Neste sentido, a fim de cotejar as diferentes temporalidades, trabalharemos em busca da perspectiva da história como uma “dialética da duração”, conforme foi articulada por Fernand Braudel,⁹¹ como um “aspecto da realidade social”, que significa “a duração social, esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens que são não só substância do passado, mas também a matéria da vida social atual.” Ou ainda, como entendeu Braudel: “Esta viva e íntima oposição, infinitamente repetida, entre o instante e o tempo lento no decorrer.”

⁸⁹ GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 26.

⁹⁰ CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Maria Coimbra da Costa. Apresentação. In: COELHO, Lígia Maria Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 10.

⁹¹ BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1972, p. 10.

1. 7 Fontes e Metodologia

A pesquisa de campo seguiu etapas próprias, segundo os seguintes procedimentos: correções e adaptações no projeto; coleta de dados; crítica, análise e elaboração dos dados; relatório final de pesquisa. Dessa forma, buscamos conduzir uma abordagem capaz de contemplar a amplitude das Políticas de Educação Pública no Rio de Janeiro, quanto à expansão das escolas construídas pelo poder público, sob a perspectiva da relação entre o público e o privado, no período entre 1870 e 1930.

As fontes primárias escritas, utilizadas na pesquisa, compreendem os Códices de Instrução Pública, encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ) pertencente à Secretaria Municipal das Culturas; a Série Educação do Arranjo Boullier, existente no Arquivo Nacional (AN), órgão que integra a estrutura básica da Casa Civil da Presidência da República.

A fonte iconográfica, outra fonte primária utilizada, reuniu principalmente fotografias de prédios escolares, e em alguns casos as fotografias registraram atividades pedagógicas, comemorativas ou político-administrativas, nas escolas, no âmbito da Educação Pública no Rio de Janeiro. Esse material foi coletado na Seção de Iconografia do AGCRJ e na Seção de Iconografia do Museu da Imagem e do Som (MIS), instituição da Secretaria Estadual de Cultura, na qual se encontra um amplo conjunto de fotografias, compreendido pela Coleção Augusto Malta. Os dados históricos referentes às escolas foram coletados nas Pastas contendo fotografias de escolas da Iconografia do AGCRJ; no Portal Augusto Malta do AGCRJ;⁹² na Coleção Augusto Malta, do MIS; e no Centro de Referência da Educação Pública do Rio de Janeiro (CREPRJ)⁹³, da Secretaria Municipal de Educação (SME). Todos esses acervos nos serviram para identificar fotografias de escolas na cidade do Rio de Janeiro. Algumas dessas escolas,⁹⁴ referenciadas pelo CREPRJ, como pertencentes ao período histórico deste trabalho, não foram incluídas, pois as suas respectivas imagens só foram encontradas neste Centro de Memória, não havendo fotografias de época, correspondentes, nos demais arquivos. Controvérsia de nomes e datas de criação das escolas são aspectos que não conseguimos evitar. Sendo assim, preferimos incluir o conjunto das informações encontradas nos arquivos pesquisados, mesmo que os dados se contradissem sobre uma mesma escola. Tivemos limites financeiros significativos na aquisição de fotografias em virtude dos valores cobrados no AGCRJ e MIS: no segundo bem mais elevado que no primeiro. Este foi um fator limitador

⁹² Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.

⁹³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escola/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.

⁹⁴ Escola Municipal Heitor Lira, Escola Municipal Silva Araújo e outras.

para que pudéssemos dar conta de todas as escolas fotografadas no recorte temporal pesquisado. Por conseguinte, deixamos de ampliar nossa pesquisa iconográfica, mas entendemos que sem prejuízo maior para a compreensão da totalidade histórica estudada.

Discutindo a importância da produção iconográfica nos estudos históricos sobre o período revolucionário na França, Michel Vovelle chama a atenção para aspectos específicos deste tipo de fonte, no sentido de que as imagens despertam nosso interesse como a expressão de “um olhar coletivo oblíquo e, por isso mesmo, revelador tanto do que se vê como do que não se vê: os ‘silêncios’ da iconografia são tão significativos quanto a ênfase posta em certas particularidades ou em certos temas privilegiados”.⁹⁵

A fotografia, como assinala Ana Maria Mauad Essus, corresponde a um produto final de um processo de escolha, realizado segundo um conjunto de opções possíveis. O resultado é condensado num espaço fotográfico, que segue determinadas regras, próprias à educação do olhar. Como em todo processo de codificação, as regras estabelecem tanto normas sociais e padrões de comportamento quanto, ainda, opções estéticas, que seguem determinações histórico-culturais.⁹⁶

Entre as manifestações históricas mais significativas da memória coletiva, segundo Jacques Le Goff, foi o aparecimento, no século XIX, da fotografia.⁹⁷ Tal fato revolucionou a memória, na medida em que, a partir daquele momento, segundo o autor, “multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica.” Com efeito, como reforçam Ciro Cardoso e Ana Maria Mauad, “a imagem fotográfica compreendida como documento revela aspectos da vida material de um determinado tempo do passado de que a mais detalhada descrição verbal não daria conta”.⁹⁸ O historiador, acrescenta Miriam Leite, utiliza a fotografia como um meio, através do qual busca localizar nas imagens as dimensões, informações e relações que as análises históricas baseadas em documentos escritos não são suficientes.⁹⁹

⁹⁵ VOVELLE, Michel. *Imagens e imaginário na História: fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX*. São Paulo: Ática, 1997, p. 22.

⁹⁶ ESSUS, Ana Maria Mauad de Souza Andrade. Resgate de Memórias. In: CASTRO, Hebe Maria Mattos de & SCHNOOR, Eduardo. *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, p. 123.

⁹⁷ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003, p. 460.

⁹⁸ CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 406.

⁹⁹ LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993, p. 149.

Boris Kossoy, por sua vez, problematiza a relação entre fotografia e história: como entender realidade e ficção na fotografia, a questão entre o simulacro e o objeto fotográfico, isto é, a dimensão da imagem fotográfica que, a um só tempo, oculta e revela.¹⁰⁰ A fotografia, enfim, segundo Maria Ciavatta, entendida como recriação da realidade, “como simulacro que é e não é, ao mesmo tempo, o objeto real, a fotografia no que mostra e no que dissimula, como conhecimento dissociado da experiência que redefine a própria realidade.”¹⁰¹

Mais recentemente, na pesquisa histórica, conforme destaca Armando Barros, as possibilidades que vieram de uma nova pluralidade documental, gradativamente construída no intercâmbio entre perspectivas historiográficas, aparecem como um esforço de produção e socialização de fontes. Desse movimento emerge a necessidade de superação de estereótipos que perduraram ao longo do tempo quanto à fonte. Como a “usada no viés positivista (em todos os seus matizes) e como anteparo à crítica, usada também como elemento probatório de posturas teóricas que não são problematizadas”.¹⁰² Assim, o sentido que tinha o documento se ampliou, contendo não apenas o texto escrito, mas outras formas de linguagem como a música e a imagem. Neste sentido, no que se refere à História da Educação, autores como Barros adotaram uma postura de defesa da pluralidade de fontes, dentre as quais se destaca a iconografia, e mais especificamente a fonte fotográfica. Em decorrência, os diferentes aspectos instigantes do cotidiano escolar ganham possibilidades mais amplas nas investigações históricas, e, no nosso caso, cuja pretensão é estudar o prédio escolar, mediante fontes fotográficas, constitui uma perspectiva bastante estimuladora, no sentido de que permite captar informações fundamentais sobre o objeto fotografado. Portanto, concordando com Barros, consideramos que “os prédios escolares expressam um conjunto de idéias, de sentidos cimentados.”¹⁰³

Concordamos, ainda, que três aspectos são fundamentais na discussão do papel da imagem fotográfica na investigação da história: o primeiro, de que é um monumento, “produzida por uma subjetividade que lhe dá a ‘veste’ de real e que, para ser trabalhada enquanto documento, necessita de uma metodologia que a veja enquanto linguagem, com a especificidade de um discurso”; segundo, de que é produzida socialmente, “articulando sua dimensão físico/química (hoje também computadorizada) com a produção de idéias e valores, de uma estética e de uma ética”; terceiro, de que a imagem fotográfica apresenta um campo

¹⁰⁰ KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

¹⁰¹ CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: D. P. & A., 2002, p. 16.

¹⁰² BARROS, Armando Martins de. O tempo da fotografia no espaço da História: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, Clarice (org.). *O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 77.

¹⁰³ BARROS, op. cit., p. 76.

fértil de análise a partir de uma perspectiva metodológica “qualitativa/quantitativa que vem unindo a construção de séries, de eixos temáticos, de signos que se reiteram, com o uso da semiótica e de novas tecnologias de suporte, especialmente a informática”. O que indica não só um potencial analítico novo, “mas, também, novos riscos empiricistas.”¹⁰⁴

A posição que Barros assume é uma atitude de rebeldia por parte do pesquisador contra a hegemonia das fontes escritas, numa luta pelo resgate do cotidiano escolar através da fotografia como fonte. Aliás, como ressalta Clarice Nunes, “a imagem, como campo discursivo e espaço de produção ideológica, é uma dessas questões de nossa época a merecer séria reflexão”.¹⁰⁵

A fotografia ocupou lugar de destaque como fonte primária neste estudo, em razão de ser o documento primordial para se compreender materialmente o processo de construção da rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. Esta fonte, mais que as outras, possibilitou perceber o contraste entre escolas, em sua concretude, e as distinções entre escolas urbanas e suburbanas, escolas centrais enobrecidas e periféricas pauperizadas, palacetes e pardieiros coexistindo no Rio de Janeiro em todos os períodos recortados nos respectivos capítulos.

A fonte fotográfica, de todo modo, confere uma percepção à investigação que outras fontes não ofereceriam, possibilita uma associação “à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico.”¹⁰⁶ Com efeito, o sentido que buscamos na visão da fotografia é o de ir “além do objeto fotográfico e da imediaticidade da comunicação visual.” Dessa forma, o que importa no processo de investigação é “a superação da fotografia como reflexo, concebendo-a como mediação”. Assim, embora a fotografia possa ser relacionada “com a construção de espaços de memória”, a imagem é uma mediação que pode ser decodificada.¹⁰⁷

Maria Ciavatta examinando concepções distintas sobre a fotografia, identifica questões conceituais e metodológicas que nos encaminham para uma “visão da complexidade analítica que envolve o estudo da fotografia como fonte histórica e dos problemas que se apresentam para a produção do conhecimento”.

O desconhecimento dos grandes problemas epistemológicos que foram surgindo ao longo da história — o dualismo clássico sujeito/objeto, o mito da neutralidade científica, a objetividade do conhecimento científico, a relação entre História e verdade, e o reconhecimento da História enquanto ciência — tende, cada vez mais, a empobrecer o círculo

¹⁰⁴ BARROS, op. cit., p. 81

¹⁰⁵ NUNES, Clarice (org.). *O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 15.

¹⁰⁶ CIAVATTA, 2002, op. cit., p. 31.

¹⁰⁷ CIAVATTA, 2002, op. cit., p. 70.

metodológico. Isto porque, “assume-se que o importante não é o sujeito que investiga, mas como se investiga.” Entretanto, cabe ao pesquisador situar-se em um contexto concreto a fim de pensar o desconhecido. Com efeito, no processo de pesquisa, importa “recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado”. Porque o conhecimento não se origina dentro da ciência, mas fora dela “e, ‘pode ter origem insólita que não é, necessariamente, a acumulação de conhecimento’. Podemos colocar um problema quando sabemos reconhecê-lo em torno.” Por isso, “metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico”. Portanto, “se não somos capazes de pensar a realidade, não saberemos fazer perguntas significativas”.

Outra dificuldade, diz respeito à concepção fragmentada da realidade, que se encontra presente nas diversas áreas do conhecimento. Ciavatta, a partir da análise de Bruno Latour, a respeito da discussão quanto aos filtros da realidade, enfatiza o processo de “separação entre mente e matéria, que domina a reflexão sobre o conhecimento”. A argumentação de Latour está voltada para “o que considera ‘uma certa metáfora ótica’, segundo a qual entre cientista e o objeto se interporiam filtros diversos, conceitos, representações, paradigmas”.

Como decorrência, na construção do objeto de estudo duas alternativas podem ser colocadas nas diversas áreas do conhecimento. A primeira alternativa busca apreender o mundo, sem qualquer intermediação, “da maneira mais direta possível, ‘sem filtros, sem tendenciosidades, sem prejuízos”. Na segunda alternativa, “é necessário sempre admitir a presença de filtros, de categorias, de meios de aproximação entre o espírito humano e a matéria’.” Na primeira alternativa, estaria a fotografia assim como ela é percebida pelo realismo, “a fotografia como reflexo ou reprodução fiel da realidade.” Na segunda opção, a fotografia é percebida em suas condições de produção, “com suas mediações culturais, políticas, econômicas e tecnológicas”. Dessa forma, o objeto fotográfico é, propriamente, seja como memória, documento ou monumento, uma mediação histórica, um processo social complexo. Enfim, como definiu Marx, uma “síntese de múltiplas determinações”.¹⁰⁸

Augusto César Malta de Campos é o autor da maioria das fotografias presentes nesta tese. Segundo George Ermakoff, “Augusto Malta foi um trabalhador incansável,” e como fotógrafo oficial da Prefeitura do Distrito Federal, “durante 33 anos de atividade [...] produziu um vasto acervo iconográfico da cidade entre os anos de 1903 e 1936.”¹⁰⁹

¹⁰⁸ MARX, 2003, op. cit., p. 248.

¹⁰⁹ ERMAKOFF, George. *Augusto Malta e o Rio de Janeiro: 1903-1936*. Tradução para o inglês Carlos Luís Brown Scarvada. Rio de Janeiro: G. Ermakoff, 2009, p. 26.

Num estudo da fotografia como fonte histórica, a partir da obra de Malta, Oliveira Júnior analisa a desconstrução dos elementos básicos da expressão fotográfica em linhas, pontos e ângulos, como formas de uma representação que permite compreender o discurso imagético. Nesse sentido, a composição da imagem fotográfica é decorrência da formação cultural e social do autor e da sociedade em que a imagem está inserida.¹¹⁰ Dentre os três gêneros específicos da produção de Malta, segundo Oliveira Júnior — “o documentarismo, o paisagismo e o retratismo” —, o primeiro define mais propriamente a caracterização das fotografias de escolas, as quais constituiriam praticamente uma “série construída do modo mais homogêneo possível.”¹¹¹

O trabalho de Malta na Prefeitura teve início em 1903, quando começou a gestão de Pereira Passos. Malta teria sido levado por seu amigo Antonio Alves da Silva Júnior, fornecedor da Prefeitura, para registrar as primeiras obras do governo de Pereira Passos. Este, satisfeito com o trabalho fotográfico de Malta, nomeou-o para o cargo de fotógrafo documentarista, criando o respectivo cargo, já que o mesmo não fazia parte, ainda, da administração pública da cidade.¹¹²

Malta, então, passou a ter um papel singular na construção da memória carioca, registrando a vida da cidade, fazendo com que pudesse ser considerado como um dos primeiros fotógrafos brasileiros a ter uma visão jornalística dos acontecimentos.¹¹³ Por outro lado, Malta não cumpria apenas uma função administrativa ou burocrática, exercia também um papel político-social, na medida em que suas imagens estavam inseridas dentro de um projeto bem definido politicamente: “o da transformação da antiga cidade colonial em uma capital moderna.”¹¹⁴

O projeto era bastante claro e objetivo, pois Passos queria mudar o Rio de Janeiro, do mesmo modo que Haussmann transformou Paris, e pretendia documentar o processo de demolição do Rio antigo e a construção da nova cidade. Tratava-se, como destaca Ciavatta, “de uma visão em que a imagem está colada ao real e adquire valor de prova da realidade.”

¹¹⁰ OLIVEIRA JÚNIOR, Antonio de. *Do reflexo à mediação. Um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta*. Dissertação (Mestrado). 1994. Programa de Pós-Graduação em Multimeios: UNICAMP, Campinas.

¹¹¹ Isto é facilmente verificável, por exemplo, quando Malta registrou escolas na Zona Oeste, mais especificamente em Guaratiba, totalizando cinco fotografias de prédios escolares no mesmo dia 15 de junho de 1917. Cf. p. 324-28, no Cap. 7.

¹¹² CIAVATTA, 2002, op. cit., p. 90.

¹¹³ MOREIRA, Regina da S. *Os cariocas estão mudando de cidade sem mudar de território: Augusto Malta e a construção da memória no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado). 1996. Programa de Pós-Graduação em História Social - UFRJ, Rio de Janeiro.

¹¹⁴ CIAVATTA, 2002, op. cit., p. 92.

Em termos políticos, “o prefeito criava formas não só de propagandear sua gestão, mas de perpetuá-la historicamente.”

As convicções políticas de Malta não são bem conhecidas. No entanto, seguindo a tendência dos profissionais da época, Malta concordava com as transformações operadas na capital federal por Passos, e sua concepção era a da fotografia como técnica, instrumento neutro e objetivo, “capaz de registrar ‘a verdade’ das coisas — uma visão positivista generalizada, que valorizava a fotografia como meio de prova.”¹¹⁵

Malta, como fotógrafo municipal, exerceu sua prestigiada função sob a administração de dezenove prefeitos, e “desempenhou papel fundamental, especialmente para aqueles que utilizavam constantemente a imagem congelada para registrar feitos da política pública.” Certamente, as fotografias de Malta sobre instituições escolares cumpriram perfeitamente esse referido papel de registrar as realizações dos governantes municipais.

A fotografia, enquanto documento histórico, busca desmistificar a concepção de que reflete o real, mesmo por que o próprio autor está inserido em um contexto histórico determinado e a imagem captada por sua máquina fotográfica corresponde a um fragmento da realidade que equivale a uma percepção que o fotógrafo tem de sua própria forma de ver o mundo. Nesse sentido, Augusto Malta, de forma indelével, priorizou os elementos que constituíam a imagem que ele próprio — ou seus superiores hierárquicos na administração municipal —, compreendia como relevantes quanto à escola pública.

No que concerne ao recorte temporal deste trabalho — 60 anos —, a produção de Malta abrange uma parcela significativa do período total. Não obstante, embora só viesse a fotografar escolas na primeira década do século XX, registrou a maioria das escolas do período imperial construídas pelo Estado. Dessa forma, o trabalho de Augusto Malta é uma contribuição imprescindível para nosso resultado final. Do conjunto de 118 fotografias presentes nesta pesquisa, 88 são fotografias identificadas como de Augusto Malta: sendo 6 das 14 escolas imperiais do Segundo Reinado (Capítulo 5), 20 das 31 imagens de escolas da Primeira República (Capítulo 6), e 62 das 73 fotografias escolares da República Velha (Capítulo 7).

A fotografia como fonte primária, em nosso trabalho, permitiu cotejar o que estava escrito nas fontes manuscritas e impressas, oficiais ou não, buscando perceber além do registrado pela imagem fotográfica, ou pelo texto escrito. Através da fotografia foi possível percorrer a história da arquitetura escolar carioca, distinguir regionalmente as escolas,

¹¹⁵ CIAVATTA, 2002, op. cit., p. 92.

identificar particularidades da população escolar, situar a relevância da escola pública na construção da nação. Por outro lado, permitiu também verificar, através das imagens, a história particular de determinadas escolas, como por exemplo, o processo de transformação arquitetônica e localização espacial pelo qual passou a Escola Paulo de Frontin, em fotografias anteriores e posteriores à reforma de 1928, como apresentamos mais adiante neste trabalho; e que pode revelar uma parcela importante da história das concepções teórico-práticas sobre os prédios escolares em termos de políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro.

Não entendemos absolutamente que nossa pesquisa tenha se caracterizado como uma análise microanalítica, no entanto essa perspectiva foi importante como referencial para que pudéssemos buscar uma análise mais reduzida e um olhar mais detido para o “excepcional”, em vez de percebermos somente o que se reitera no tempo.¹¹⁶ Por outro lado também não tivemos a pretensão de nos deter na análise micro, exclusivamente em virtude de sua maior possibilidade de análise. Como Jacques Revel, entendemos que ambas as abordagens, micro e macro, contribuam para efetivar nossa investigação.¹¹⁷

Se considerássemos que o estudo da política educacional no Rio de Janeiro serviria apenas para a compreensão de uma política de educação para todo o país, ou seja, a educação pública regional como modelo para o Brasil, estaríamos reduzindo a perspectiva analítica a uma história local, o micro pelo micro, e não à perspectiva microanalítica. O que tentamos discutir é uma abordagem micro no tocante à escala de observação, o que é diferente, na medida em que o que buscamos compreender é o que não poderíamos perceber caso adotássemos a abordagem macroanalítica exclusivamente. Por outro lado, discordamos de Paul-André Rosental¹¹⁸ quando afirma que “a *microstoria* se baseia assim, verdadeiramente, num projeto positivista”. Ou ainda, quando enfatiza que “não é mais ‘o que realmente aconteceu’ que este último [o historiador] deve pretender reconstituir e sim ‘tudo o que produziu o que aconteceu ou poderia ter acontecido.’” No fundo, a micro-história se insere num realismo epistemológico, e conforme assinala Ciro Cardoso, no máximo é possível dizer “que a ciência *pressupõe* um realismo epistemológico; mas certamente não o prova, o que

¹¹⁶ CAMPOS, J. C. P. Construir o macro pelo micro: uma perspectiva de análise da História da Instrução Pública na Cidade do Rio de Janeiro. Trabalho de Final de Curso da Disciplina *Questões de escalas: o macro e o micro na análise histórica*, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Jucá de Sampaio. Programa de Pós-graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Fevereiro, 2007.

¹¹⁷ REVEL, Jacques. Apresentação. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 7-14.

¹¹⁸ ROSENTAL, Paul-André. Construir o “macro” pelo “micro”: Frederik Barth e a “microstoria.” In: REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 172.

abre uma brecha suficiente àqueles que preferem acreditar que a busca da verdade se situe além das possibilidades dos seres humanos.”¹¹⁹

Alguns dados quantitativos, coletados principalmente a partir do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e do Arquivo Nacional — Construção de Escolas; Orçamento da Instrução Pública; Localização das Escolas; Escolas Subvencionadas; Professores — serviram de sustentação às análises desenvolvidas durante a investigação, considerando a proposição de Marc Bloch de que as fontes são como testemunhas, só respondem satisfatoriamente se forem feitas as perguntas apropriadas.¹²⁰

Como fontes secundárias pesquisadas, além de bibliografia em geral das grandes áreas pertinentes — Educação, Sociologia, História, Ciência Política e Filosofia —, também buscamos apoio na literatura produzida por autores nacionais sobre o período enfocado que, de alguma maneira, tinham relação com o estudo.

¹¹⁹CARDOSO, Ciro Flamarion. Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru, SP: Edusc, 2005, p. 56-7.

¹²⁰Cf. BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução de Maria Manuel e Rui Grácio. Portugal: Publicações Europa-América. 6ª edição. Sem data, p. 60. Também in: BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 79

2 O ESTADO: UMA HISTÓRIA DO PENSAMENTO POLÍTICO

A história, ainda que muitas vezes tendenciosamente ignorada, não merece o seu nome a não ser quando concebida como aberta tanto em direção ao passado como na direção do futuro. Significativamente, os que desejam fechar, na direção do futuro, a irrefreável dinâmica do desenvolvimento histórico são obrigados a fazer o mesmo na direção do passado — ou não conseguiriam fechar o círculo ideológico necessário.

István Mészáros, Para além do capital

2.1 Introduzindo a questão do Estado

O Estado, numa definição em geral, constitui um fenômeno que assume formas diversas no tempo e no espaço, compreendendo um poder político fundamental no processo sócio-histórico das lutas de classes. Como objeto da filosofia política, “discutir o estado é considerar o político,” e em decorrência de suas metamorfoses ao longo da história, “os Estados devem ser considerados em seus contextos históricos.”¹²¹

O Estado, como soma de todos os fenômenos políticos, adquire suas formas históricas das condições gerais das relações de produção na sociedade. Nesse sentido, “ele é função do grau de desenvolvimento das lutas de classe em cada formação social.”¹²²

O tratamento teórico “de uma das partes do Estado — em geral o governo — como se fora o próprio Estado introduz um enorme elemento de confusão no debate sobre a natureza e a incidência do poder estatal”. Tal confusão pode acarretar conseqüências políticas complexas caso se acredite que o governo é realmente o Estado, pois “pode-se acreditar também que a obtenção do poder governamental equivale à aquisição de poder estatal.”¹²³ A partir dessa perspectiva já é possível vislumbrar que a conceituação de Estado tenderá a se ampliar, o que se dará por completo com o pensamento de Antonio Gramsci.

O Estado antecede cronologicamente o capital, não se atém, portanto, somente às necessidades de produção e de circulação de mercadorias. Nas sociedades pré-capitalistas, o Estado empreende uma funcionalidade distinta daquela que promove o desenvolvimento do sistema de produção de mercadorias, e a propriedade privada se caracteriza pela apropriação da terra e do solo. O Estado, assim, deve assegurar as relações entre os proprietários da terra, a perfeita coesão destes, e a unidade contra inimigos diretos iminentes, provenientes das relações de dominação interna, no território, ou inimigos estrangeiros, externos ao território. Nos Estados pré-capitalistas, os proprietários da terra são os que ocupam os cargos no aparato estatal. Porquanto, somente os proprietários têm personalidade jurídica, ao contrário do produtor direto, destituído de propriedade. Nesse sentido, a riqueza é condição para que se

¹²¹ HALL, John A. (org.) *Os Estados na história*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992, p. 7.

¹²² SADER, Emir. *Estado e política em Marx*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 113.

¹²³ MILIBAND, Ralph. *O Estado na sociedade capitalista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, p. 67.

possa assumir as funções estatais de administrar, coletar impostos e fazer a guerra, até mesmo porque a maior parcela das condições materiais para este fim, é fornecida pelos que ocupam o aparelho de Estado.¹²⁴

A força não é certamente, o meio normal, nem o único, do Estado, mas constitui segundo Max Weber, “um meio específico do Estado.” As relações entre violência e Estado são especialmente íntimas, e este é uma “comunidade humana que pretende, com êxito, o *monopólio do uso legítimo da força física* dentro de um determinado território.” Porém, “note-se que ‘território’ é uma das características do Estado.” O direito de usar a força física não deixa de também ser atribuído a outras instituições ou pessoas. Mas, somente na medida em que o Estado o permite. Nesse sentido, o Estado pode ser “considerado como a única fonte do ‘direito’ de usar a violência.” Daí, que para Weber, a política “significa a participação no poder ou a luta para influir na distribuição de poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado.”¹²⁵ [grifo do autor]

Pierre Bourdieu complementa a concepção weberiana, quando explicita que o Estado é um ente “que reivindica com sucesso o monopólio do uso da violência física e *simbólica* em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente.” [grifo do autor] Não obstante, se o Estado exerce uma *violência simbólica* “é porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na ‘subjetividade.’” Ou, em outras palavras, “nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento.” Na medida em que a *violência simbólica* é o resultado de um processo que a institui, ao mesmo tempo, nas estruturas sociais e nas estruturas mentais adaptadas a essas estruturas, a instituição instituída, “faz com que se esqueça que resulta de uma longa série de atos de instituição e apresenta-se com toda a aparência do *natural*.”¹²⁶ [grifo do autor]

Para assegurar a reiteração da estrutura social no tempo, reproduzindo continuamente as relações de produção fundamentais, na esfera de ação do Estado são conduzidas certas funções ideológicas. Porém, no conjunto dessas funções, nas formações sociais pré-capitalistas, elas não são exclusivamente ideológicas, mas também estruturais, e podem ser genericamente resumidas como a proteção e a reprodução da estrutura social. Até mesmo, por

¹²⁴ BOITO JR, Armando. Pré-capitalismo, capitalismo e resistência dos trabalhadores: nota para uma teoria da ação sindical. In: BOITO Jr, Armando; TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *Crítica Marxista*, nº 12, São Paulo: Boitempo, 2001, p. 87.

¹²⁵ WEBER, Max. A política como vocação. In: WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC editora, 5ª edição, 2002, p. 55-6.

¹²⁶ BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 8ª ed., 2007, p. 97-8.

se considerar que não está garantida a reiteração das condições sociais pretendidas, exclusivamente com os processos automáticos da economia. No âmbito ideológico, segundo Ernest Mandel, integrar as classes dominadas constitui uma das funções mais fundamentais do Estado, assegurando que a ideologia da sociedade corresponda a da classe dominante, decorrendo daí que as classes exploradas aceitem, sem contestações, sua condição social sem que seja necessário recorrer ao uso do aparato repressivo, da coerção.¹²⁷ Nos diversos modos de produção, tal função integradora ocorre a partir de diferentes ideologias. Na verdade, as formas ideológicas representam seus papéis em todas as sociedades de classes.¹²⁸ Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a reprodução das “funções integradoras efetivam-se pela instrução, pela educação, pela cultura e pelos meios de comunicação.” E, acima de tudo, “pelas categorias de pensamento peculiares à estrutura de classe de uma sociedade”.

Duas teorias fundamentais se distinguiram na tentativa de explicar e justificar a origem do Estado e do poder político. Streck e Morais se referem “à tese contratualista *lato sensu*, entendida, à evidência, como teoria positiva do Estado, e à teoria marxista, entendida como a teoria negativa do Estado,” como sendo as duas concepções que polarizaram a discussão sobre a origem do Estado:¹²⁹

De qualquer sorte, [...] é possível afirmar que o Estado é um fenômeno original e histórico de dominação. Cada momento histórico e o correspondente modo de produção (prevalecente) engendram um determinado tipo de estado. Observe-se, assim, que o Estado moderno, em sua primeira versão (absolutista), nasce das necessidades do capitalismo ascendente, na (ultra) passagem do período medieval. Ou seja, o estado não tem uma continuidade (evolutiva), que o levaria ao aperfeiçoamento; são as condições econômico-sociais que fazem emergir a forma de dominação apta a atender os interesses das classes hegemônicas.

2.2 As concepções teóricas sobre o Estado: do século XV ao XX

Diversos teóricos, com perspectivas políticas diferentes, trataram especificamente da definição do Estado, buscando explicar e justificar sua existência e necessidade.

Nicolau Maquiavel (1469-1527), com sua obra *O Príncipe*, inaugura o pensamento político moderno, rompendo a tradição que o antecedeu na filosofia política. A concepção de

¹²⁷ MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 334.

¹²⁸ Ibid., loc cit. Cf. Essa conceituação de *ideologia em geral* cuja função é assegurar a coesão da sociedade, o autor se refere em nota a: POULANTZAS, Nicos. *Political Power and Social Classes*. Londres, 1973, p. 211-13. Este autor, por sua vez, na edição brasileira desta obra, se refere a “Althusser, ‘Marxisme et humanisme’, in *Pour Marx*.” POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Tradução Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 201.

¹²⁹ STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. *Ciência Política e Teoria do Estado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 5ª ed., 2006, p. 28.

Maquiavel “despreza o pensamento da Idade Média, esquece a *De Monarquia* de Dante, e proclama que a origem do poder não é divina mas se encontra na força”.¹³⁰

O pensamento de Maquiavel no que diz respeito ao teocentrismo político suscitou a repulsa e o combate por parte dos jesuítas, “apesar de serem na prática os seus melhores discípulos”.¹³¹ Nesse sentido, Maquiavel refuta qualquer fundamento anterior à política, seja Deus, Natureza ou Razão.

Partindo da experiência vivida como diplomata e conselheiro de governos florentinos, e empreendendo uma análise política orientada por um cálculo estratégico, Maquiavel entende que o Estado (principados dispersos em uma Itália fragmentada) está dividido originariamente por uma oposição: “em todas as cidades existem essas duas tendências que nascem do fato de o povo não querer ser governado nem oprimido pelos nobres, e os nobres, ao contrário, desejam governar e oprimir o povo.” Cabe ao príncipe considerar que “não se pode satisfazer os nobres com honestidade, sem ofender os outros, mas o povo pode ser satisfeito. Por que o objetivo do povo é mais honesto do que os nobres,” na medida em que os nobres querem oprimir e o povo não quer ser oprimido. O príncipe nunca estará seguro, se o povo estiver contra ele, “porque eles são muitos”. Mas o príncipe pode estar seguro se os nobres estão contra ele, “porque estes são poucos.”¹³²

Maquiavel contrapõe-se, portanto, aos teólogos — que buscavam apoio na Bíblia ou no Direito Romano para formulações teóricas — e a renascentistas coetâneos que, para o mesmo propósito, se baseavam nos filósofos gregos clássicos. Não há a concepção de uma comunidade homogênea, oriunda de uma vontade divina, de uma ordem natural ou de uma razão humana. “O triunfo do mais forte é o fato essencial da História humana”, esta é a posição implacável de Maquiavel, segundo Jean-Jacques Chevalier.¹³³

O Estado, para Maquiavel, assinala Luciano Gruppi, não tem mais a função de assegurar “a felicidade e a virtude, como afirmava Aristóteles. Também não é mais — como para os pensadores da Idade Média — uma preparação dos homens ao Reino de Deus.”¹³⁴

Concretamente, como analisa Marilena Chauí, na sociedade ocorrem lutas internas que necessitam da instituição de um poder que permita criar uma unificação e uma identidade.

¹³⁰ BANDECCHI, Brasil. Introdução. In: MACHIAVELLI, Nicolo Di Bernardo Dei. *O Príncipe*. São Paulo: Centauro, 2001, p. 27.

¹³¹ GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 103.

¹³² MACHIAVELLI, Niccoló. *O príncipe: com comentários de Napoleão Bonaparte*. Tradução de Mônica Banã Álvares. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, p. 44-5.

¹³³ CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. Tradução Lydia Christina. 3ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1976, p. 25.

¹³⁴ GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM editores, 7ª edição, 1986, p. 10.

Esse comando, ou “pólo superior,” é o poder político. Dessa forma, a política surge a partir das lutas sociais, sendo produto da própria sociedade, que confere a si mesma identidade e unidade. A política, portanto, “resulta da ação social a partir das divisões sociais”.¹³⁵

Maquiavel engendra a discussão da “teoria moderna da lógica do poder como independente da religião, da ética e da ordem natural”, inaugurando a noção de “valores políticos medidos pela eficácia prática e pela utilidade social”.¹³⁶ Maquiavel assume a posição de que o propósito da política (seu fim último) é “a tomada e a conservação do poder e que este não provém de Deus, nem da razão, nem de uma ordem natural feita de hierarquias fixas”.¹³⁷ Disso decorre a exigência de que os governantes tenham de justificar a ocupação do poder. Para solucionar essa questão, surgem teorias justificadoras, como a que se baseava na “reformulação jurídica da teologia do ‘rei pela graça divina’ e dos ‘dois corpos do rei.’”¹³⁸ Novas teorias políticas, conseqüentemente, foram elaboradas a fim de fugir das concepções teocráticas.

Jean Bodin (1530-1596), polemizando com Maquiavel, fornecerá uma reflexão sobre o Estado.¹³⁹ Maquiavel havia elaborado uma teoria realista, o primeiro a considerar a política de maneira científica e crítica. Mas, embora tenha formulado como se constrói um Estado, não produziu uma teoria do Estado moderno. Em seus seis tomos de “Sobre a República”, Bodin teoriza um Estado unitário, já existente, o da França. Na visão de Gruppi, Bodin coloca principalmente a questão do consenso, da hegemonia. Pela primeira vez é teorizada a autonomia e soberania do Estado, no sentido de ser o monarca quem interpreta as leis divinas, obedece a elas, porém de forma autônoma. Já não precisa receber pelo Papa a investidura de seu poder. O Estado é, portanto, constituído essencialmente pelo poder, nada — nem o povo, nem o território — definem tão efetivamente o Estado quanto o poder. A soberania constitui o verdadeiro alicerce e a pedra angular da estrutura do Estado. Dela dependem os magistrados, as leis e as ordenações. A soberania unifica as famílias, os indivíduos, os grupos separados transformando o Estado num único corpo perfeito. Para Bodin, o Estado é poder absoluto, coesão de todos os membros da sociedade.

A Luís XIV é atribuído o modelo do “monarca absoluto”. O “poder absoluto” (*pouvoir absolut*), explicita Peter Burke, prevalecia na corte francesa no século XVII. A expressão era “geralmente definida em termos negativos, como um poder sem limites [*sans contrôle, sans*

¹³⁵ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001, p. 395-6.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 397

¹³⁷ *Ibid.*, loc. cit.

¹³⁸ *Ibid.*, loc. cit.

¹³⁹ GRUPPI, op. cit., p. 12.

restriction, sans condition, sans réserve].” De todo modo, “Luís era considerado um monarca absoluto por estar acima de leis de seu reino, tendo o poder de que elas se exercessem sobre certos indivíduos.” Burke esclarece que não se considerava, contudo, “que estivesse acima da lei divina, da lei da natureza ou da lei das nações.” Assim como, “não se esperava que exercesse completo controle sobre a vida de seus súditos.”¹⁴⁰

Thomas Hobbes (1588-1679), na tentativa de responder a questionamentos que justificassem o poder dos governantes, sem recorrer a concepções teocráticas, formulou a noção de “Estado da Natureza”. Hobbes busca uma teoria do Estado a partir da luta violenta entre indivíduos isolados, em estado de natureza, onde vigora uma guerra civil de todos contra todos. Prevalece a lei do mais forte sobre o mais fraco, sob o risco da morte violenta e o espectro do medo. É o “homem lobo do homem” concebido por Hobbes. A resolução desses conflitos e a possibilidade da paz são conferidas pela instituição de um Estado Soberano (Hobbes tem preferência pela Monarquia) que garanta segurança aos súditos. Os homens naturais constituídos em sociedade estabelecem um contrato social, “um pacto de confiança mútua”, entre si mesmos. “É entre si que renunciam, em proveito desse senhor, a todo o direito e toda liberdade nocivos à paz.”¹⁴¹ O soberano assume o poder absoluto sobre todas as coisas, é o “Estado-Leviatã”, representando a todos os súditos. “Tudo quanto ele faz, é como se eles próprios o fizessem. Queixar-se dele, é queixar-se de si mesmos”.¹⁴² A preservação da ordem, “benefício inestimável”, é a autoridade do Estado, “absoluta e indivisível”.

Hobbes funda as bases do absolutismo de Estado “sem o mínimo recurso ao direito divino dos reis, por argumentos puramente racionais e positivos, por uma inversão da subversiva teoria do contrato”.¹⁴³ No pacto estabelecido pelos súditos, entra em questão a propriedade, na medida em que onde não foi estabelecido um poder coercitivo, isto é, onde não há Estado, não há propriedade, pois todos os homens têm direito a todas as coisas. Portanto, onde não há Estado nada pode ser injusto. Hobbes é claro: “*a justiça é a vontade constante de dar a cada um o que é seu*. Portanto, onde não há o *seu*, isto é, não há propriedade, não pode haver injustiça.” [grifo do autor] Dessa forma, a natureza da justiça consiste “no cumprimento dos pactos válidos, mas a validade dos pactos só começa com a instituição de um poder civil suficiente para obrigar os homens a cumpri-los, e é também só aí que começa a haver propriedade.” Somente assim, a partir do Estado Soberano, é viabilizada a

¹⁴⁰ BURKE, Peter. *A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p. 52.

¹⁴¹ CHEVALIER, op. cit., p. 72.

¹⁴² Ibid., p. 74.

¹⁴³ Ibid., p. 81.

propriedade privada. Portanto, a adesão ao Estado Soberano — “um poder comum que os mantenha em respeito, e que dirija suas ações no sentido do benefício comum” — é estimulada pelo interesse particular de cada súdito.¹⁴⁴ Decorre daí, como assinala Christopher Hill,¹⁴⁵ a explicação segundo a qual “Hobbes foi identificado, corretamente, como o sumo sacerdote do *individualismo competitivo*”. [grifo nosso]

O Estado absolutista se insere como organização política da “transição do tipo feudal de Estado para o tipo capitalista de Estado”, na área da Europa Ocidental. Para Nicos Poulantzas, “o Estado *já* apresentava características que permitem considerá-lo, do ponto de vista tipológico, como pertencente ao tipo capitalista de Estado”, no entanto, apresentava ainda “numerosas características do tipo feudal de Estado.” [grifo do autor]¹⁴⁶

Processos históricos mudariam a Europa profundamente entre os séculos XV e XVIII, consistindo, em linhas gerais, numa “transição do Feudalismo ao Capitalismo”, ou melhor, na conceituação de Pierre Vilar: “a passagem qualitativa da sociedade feudal à sociedade capitalista”. Processo que, ao longo do tempo (*longa duração* de Fernand Braudel), apresenta, “de imediato, que todo elemento contrário ao princípio do modo de produção feudal prepara sua destruição”. Princípio este que se expressa como “a propriedade da terra em diferentes graus, e a propriedade limitada sobre as pessoas”.¹⁴⁷ O crescimento das cidades, a ascensão da burguesia, e vários fatores inerentes ao processo de transformações econômicas, políticas e sociais, determinam formas de justificativas para teorizar o poder. Nesse sentido, aos teóricos caberia explicar o que eram os indivíduos por que lutavam entre si, além de precisarem oferecer teorias capazes de solucionar conflitos e guerras sociais. Passam, então, a uma busca da compreensão da gênese da sociedade e da vida política. Afinal, o que levava indivíduos a se constituírem em sociedade, e a acatarem um poder político e suas leis.¹⁴⁸

Martin Carnoy¹⁴⁹ considera que a teoria clássica do Estado surgiu com a mudança das condições do poder econômico e político na Europa do século XVII. Albert Hirschman,¹⁵⁰ por sua vez, assinala que um sentimento originou-se no Renascimento e tornou-se uma forte

¹⁴⁴ HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 86.

¹⁴⁵ HILL, Christopher. *O Mundo de Ponta Cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 369.

¹⁴⁶ POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Tradução Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 153.

¹⁴⁷ VILAR, Pierre. A Transição do Feudalismo ao Capitalismo. In: SANTIAGO, Theo Araújo. *Capitalismo: transição*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975, p. 35.

¹⁴⁸ CHAUI, 2001, op. cit., p. 399.

¹⁴⁹ CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. Campinas, SP: Papirus, 10ª edição, 2004, p. 22.

¹⁵⁰ HIRSCHMAN, Albert O. *The passions and the interests*. Princeton: Princeton University Press, 1977, p. 14-5. Apud Carnoy, op. cit., p. 22-3

convicção ao longo do século XVII, “o sentimento de que à filosofia moralista e aos preceitos religiosos não mais poderia ser confiada a repressão das paixões destrutivas dos homens.”

Para a burguesia em ascensão, a propriedade privada como resultado do pacto social hobbesiano era totalmente insuficiente. A legitimação da propriedade privada como um direito natural, de que a burguesia necessitava para fazer frente ao regime monárquico e ao prestígio social da nobreza, é formulada por John Locke (1632-1704). A discussão empreendida por Locke define o direito natural enquanto direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a preservação de ambas, e os bens se alcançam mediante o trabalho. Portanto é necessário argumentar em favor do trabalho para legitimar a propriedade privada como direito natural dos homens. Locke argumentará que Deus, enquanto trabalhador divino, constituiu o mundo como sua obra, e este, conseqüentemente pertence a ele. “É seu domínio e sua propriedade.” O homem foi criado à semelhança de Deus, e ao perder o paraíso, recebeu a ordenação, e o domínio do mundo só seria obtido com o “suor de seu rosto”. Sendo assim, quando criou o mundo e o homem, instituiu “o direito à propriedade como fruto legítimo do trabalho”.¹⁵¹

Para Locke “aquele que se alimenta das bolotas colhidas debaixo de um carvalho ou das maçãs apanhadas nas árvores da floresta, com toda certeza delas se apropriou para si.” Portanto, “ninguém pode negar que lhe pertença o alimento.” Questionando-se a partir de que momento o alimento passou a pertencer ao indivíduo, Locke responde “que é evidente que, se a colheita, de início, não as fez dele, nada mais poderia tê-lo feito.” Em conseqüência, “este trabalho estabeleceu uma distinção entre o comum e elas; juntou-lhes algo mais do que fez a natureza, a mãe comum de todos, tornando-as assim direito privado dele.” Locke, então, argumenta que ninguém pode condenar aquele que se apropria por não ter o consentimento de todos os homens para se apropriar, não pode ser atribuído como roubo o fato de “tomar para si o que pertencia a todos em comum;” se precisasse de consentimento “o homem morreria de fome, apesar da abundância que Deus lhe deu.” Nesse sentido, Locke propugna que “a tomada desta ou daquela parte não depende do consentimento expresso de todos os membros da comunidade.” Assim, por conseguinte, “a grama que meu cavalo pastou, a turfa que meu criado cortou, o minério que pude extrair em qualquer lugar onde a ele tenho direito *em comum* com outros, tornam-se *minha propriedade*”, sem que seja preciso “a adjudicação ou o consentimento de qualquer outra pessoa.” [grifo nosso] Locke conclui, então, que “o trabalho que era meu, retirando-os do estado comum em que se encontravam, fixou a minha

¹⁵¹CHAUÍ, 2001, op. cit., p. 401.

propriedade sobre eles.”¹⁵² Locke, apresenta, pois, uma fundamentada justificativa para apropriação privada daquilo que era comum a todos.

O Estado, a esta altura, adquire novas perspectivas, vigora a partir de um contrato social mantendo os atributos idealizados por Hobbes, todavia o propósito primordial é assegurar o direito natural de propriedade.¹⁵³

Adam Smith (1723-1790) desenvolveu uma justificativa econômica consistente em razão da procura pelo interesse individual incessante, diferentemente de Hobbes e Locke cuja ênfase estava colocada sobre o aspecto político. Primeiro, Smith argumentou que os homens eram inteiramente impulsionados pelo desejo de melhorar sua condição existencial, e o aumento de seus bens era o meio pelo qual a maioria conseguia essa condição melhor. Para Smith, a natureza produz tudo quanto é necessário para o sustento de cada animal sem que haja a necessidade de se criar a melhora do produto natural. No entanto, “o homem é o único ser dotado de tal sensibilidade, que nenhum objeto produzido lhe satisfaz. O homem acredita que todas as coisas devem ser melhoradas.”¹⁵⁴

Esta concepção — “melhoramento” (*improvement*) —, segundo Ellen Wood, é a ideologia principal que impulsiona o capitalismo agrário originário da Inglaterra. E não corresponde, por sua vez, à concepção iluminista de aperfeiçoamento da humanidade, mas ao melhoramento da propriedade, à ética, ou à ciência do lucro. Ou seja, compreende “o compromisso com o aumento da produtividade do trabalho e a prática do cercamento [*enclosure*] e da desapropriação.”¹⁵⁵

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), assim como Hobbes, também discute o homem em estado natural, porém sob a forma do homem enquanto “bom selvagem inocente”, que sobrevive do que a natureza oferta. Mas a este “Estado de Natureza” se opõe o advento da propriedade privada, que divide a posse de um indivíduo e a de outro, originando o “Estado de Sociedade”. Estabelece-se, então, uma luta entre mais fortes e mais fracos, vigorando “a lei da selva ou o poder da força”.¹⁵⁶ A superação se dá pelo “Estado Civil”, que ocorre mediante

¹⁵² LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. In: LOCKE, J. *Os Pensadores*. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro, 2ª edição, São Paulo: Abril Cultura, 1978, p. 46.

¹⁵³ CHAUI, 2001, op. cit., p. 401.

¹⁵⁴ SMITH, Adam. Do baixo valor das mercadorias, isto é, da abundância. In: NAPOLEONI, C. *Smith, Ricardo, Marx: considerações sobre a história do pensamento econômico*. Tradução José Fernandes Dias. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 163-4.

¹⁵⁵ WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do capitalismo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 119.

¹⁵⁶ CHAUI, 2001, op. cit., p. 399.

um contrato social, onde “cada associado se aliena totalmente e sem reserva, com todos os seus direitos, à comunidade”.¹⁵⁷

Segundo Rousseau,¹⁵⁸ “esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu *eu* comum.” [grifo do autor] O soberano é, então, o povo, entendido como a vontade geral, “pessoa moral coletiva livre e corpo político de cidadãos”. Quem governa é um *representante* da *soberania* popular. Os indivíduos concordam em ceder a liberdade civil e a posse natural em troca da individualidade civil. São cidadãos na medida em que “criam a soberania e nela se fazem representar”. Ao se submeterem às leis e à autoridade do governante, passam a súditos.¹⁵⁹

Tanto em Hobbes quanto em Rousseau a propriedade privada é um direito civil, ou seja, apesar de os homens poderem se apossar de terras e bens, não há garantias, não existem leis nesse sentido. Tais garantias, contudo, foram propostas por Locke.

Emmanuel Kant (1724-1804), embora não tenha elaborado um tratado de política, traz em sua obra uma contribuição “à reflexão sobre o Estado e sua organização de uma dupla maneira.” Diretamente, por um lado, na medida em que suas análises sobre a moral, os costumes, o direito e a história definem conceitos que têm implicação política. Indireta e talvez mais profundamente, por outro lado, pois, suas concepções filosóficas resistiram no tempo a ponto de “influir duradouramente no pensamento político moderno, tanto pelas perspectivas metodológicas que abriu como pelos resultados que permitiu adquirir.”¹⁶⁰

A partir de Locke foi produzida a separação formal, embora não real, entre Estado e sociedade civil. A burguesia, assim, começa a construir seu próprio Estado. Kant vai afirmar que a soberania pertence ao povo, seguindo uma elaboração de Rousseau, inaugurando uma perspectiva democrática. Locke não definira assim, pois embora a sociedade nasça de um contrato, não há afirmação explícita de que a soberania é do povo. Porém, Kant acrescentará que existem cidadãos independentes e cidadãos não independentes. Os primeiros, que são proprietários, podem exprimir uma opinião política e decidir sobre a política do Estado. Só os proprietários podem ter direito de voto e de serem eleitos. Somente estes detêm direitos políticos ativos. Tal critério, que distingue proprietários de não proprietários, expressado com

¹⁵⁷ CHEVALIER, op. cit., p. 123.

¹⁵⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. In: ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes. Os Pensadores*. Tradução Lourdes Santos Machado. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 33.

¹⁵⁹ CHAUI, op. cit., p. 401.

¹⁶⁰ CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Evelyne. *História das idéias políticas*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2000, p. 77.

lucidez por Kant, irá nortear toda a concepção liberal, resultando como um alicerce ao liberalismo.¹⁶¹ Dessa forma, torna-se evidente a relação entre propriedade e liberdade. Só os proprietários são livres, e tanto Kant quanto Locke estavam se referindo essencialmente à propriedade da terra.¹⁶²

No que diz respeito à extensão do sufrágio, Kant conserva a doutrina liberal, na medida em que considera como requisito para atribuição de direitos políticos a independência econômica. Ficavam excluídos da categoria de cidadãos, já que destituídos do direito de votar, todos os trabalhadores, os *operarii*, os assalariados, que eram regulados por um contrato de *locatio operarum*.¹⁶³

Kant também considera que toda lei é tão sagrada e inviolável, que não pode ser posta em discussão. Nesse sentido, nega a soberania do povo que afirmara antes. A lei está acima da soberania do povo, constituindo-se na típica visão liberal do Estado de Direito. Limita-se a soberania do povo por um conjunto de leis que se sobrepõem a ela, tais como o direito de propriedade, liberdade de expressão e de associação. Liberdades, ao alcance de quem tem, na prática, os recursos suficientes para exercê-las.¹⁶⁴

Benjamin Constant (1767-1830) foi o enunciador de uma antítese entre liberalismo e democracia, sob a forma da contraposição entre liberdade dos modernos e liberdade dos antigos, sutilmente defendida “no célebre discurso pronunciado no Ateneu Real de Paris em 1818.”¹⁶⁵

O objetivo dos antigos era a distribuição do poder político entre todos os cidadãos de uma mesma pátria: era isso que eles chamavam liberdade. O objetivo dos modernos é a segurança nas fruições privadas: eles chamam de liberdade às garantias acordadas pelas instituições para aquelas fruições.

Constant entendia que “a participação direta nas decisões coletivas termina por submeter o indivíduo à autoridade do todo e por torná-lo não livre como privado.” Não obstante, “a liberdade do privado é precisamente aquilo que o cidadão exige hoje do poder público.” Sendo assim, ““não podemos mais usufruir da liberdade dos antigos, que era constituída pela participação ativa e constante no poder coletivo. A nossa liberdade deve, ao contrário, ser constituída pela fruição pacífica da independência privada.”” Segundo Bobbio, “Constant citava os antigos, mas tinha diante de si um alvo bem mais próximo: Jean-Jacques Rousseau.”

¹⁶¹ GRUPPI, op. cit, p. 16.

¹⁶² O voto censitário no período imperial brasileiro se valia desse mesmo critério.

¹⁶³ BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Organizado por Michelangelo Bovero. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 108.

¹⁶⁴ GRUPPI, op. cit, p. 17.

¹⁶⁵ BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 8-9.

Não sem razão para seus propósitos, atacava a soberania da “vontade geral” formulada por Rousseau.¹⁶⁶ Essa formulação de Constant compreende uma inequívoca reafirmação do proprietário privado como o centro decisório exclusivo do poder político.

Georg Wilhem Friedrich Hegel (1770-1831) teoriza sobre a gênese do Estado moderno abdicando da argumentação do direito natural e da adoção do contrato social. O advento do Estado ocorre como superação racional das limitações que impediam o desenvolvimento do espírito humano, isto é, o isolamento em que se encontram os indivíduos na vida em família e a contínua luta pelos interesses privados na sociedade civil. Segundo Hegel “o Estado é a realidade em ato da Idéia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, claro para si mesmo, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e por que sabe.”¹⁶⁷

Na concepção hegeliana “o Estado absorve e transforma a família e a sociedade civil numa totalidade racional, mais alta e perfeita, que exprime o interesse e a vontade gerais.”¹⁶⁸

O Estado é a realização mais elevada da razão na História, pois supera interesses particulares pela unidade universal, através do direito, assegurando a harmonia na sociedade e, assim, atingindo a perfeição do espírito humano. Hegel considera o Estado como “a síntese final da criação racional ou espiritual, expressão mais alta da Idéia ou do espírito”.¹⁶⁹ Assim, para Hegel, “é o Estado a realidade da liberdade concreta.”¹⁷⁰

A exposição da dialética hegeliana, em “Filosofia do Direito”, no que concerne ao processo de constituição da sociedade civil e do Estado, parte da concepção de que os indivíduos existindo enquanto vontades livres são identificados nessa liberdade pela possibilidade que trazem de apropriação da natureza mediante o trabalho. Portanto, a princípio ocorre a definição dos indivíduos fundamentalmente como proprietários. Regulando as relações entre os indivíduos proprietários surge o Direito, que define proprietário enquanto pessoa livre. Então, a pessoa é caracterizada como indivíduo natural, que é livre, porquanto sua livre vontade o torna proprietário. As relações entre as pessoas se estabelecem através dos contratos, numa relação entre proprietários. Mas, por outro lado, os indivíduos naturais livres não se reduzem a proprietários simplesmente, pois a sua livre vontade se relaciona também com outros indivíduos exteriores, como os proprietários contratantes; e não somente com os objetos exteriores em geral, isto é, a propriedade.

¹⁶⁶ BOBBIO, op. cit., p. 8-9.

¹⁶⁷ HEGEL, Georg Wilhem Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997, p. 204.

¹⁶⁸ CHAUI, 2001, op. cit., p 412.

¹⁶⁹ Ibid., loc. cit.

¹⁷⁰ HEGEL, op. cit., p. 211.

Chauí discute que a vontade livre de cada indivíduo, consciente de si mesmo, determina uma relação consigo próprio, com a sua consciência. Como sujeitos, ficam subentendidos os indivíduos livres interiores que ao estabelecerem relações entre sujeitos, constituem a Moral. Entretanto, Moral e Direito se encontram em conflito, porque os interesses do proprietário se colidem com os deveres do sujeito moral, na medida em que ao proprietário interessa expandir sua propriedade por meio da expropriação e desapropriação de outros proprietários, tratando-os como objetos ou coisas suas — propriedade —, em vez de homens livres e independentes. E estes devem ser considerados pelo sujeito moral enquanto tal. Acontece, portanto, no interior de cada indivíduo, uma contradição entre sua face-pessoa (proprietário) e sua face-sujeito (moral), na condição de proprietário ele se torna não moral e na de sujeito se torna não proprietário. Essa contradição, para Hegel, se resolve num primeiro momento pela família, e no momento seguinte pela sociedade civil.¹⁷¹

A família concilia os interesses dos proprietários e os deveres dos sujeitos, fazendo a mediação entre indivíduo-pessoa e indivíduo-sujeito. Reunindo em interesses coletivos da família e deveres comuns dos membros da mesma. Hegel, então, aponta o surgimento da vida em comunidade, como a “unidade do Espírito Subjetivo”.

Contudo, as diversas famílias, que constituem a comunidade mais ampla, trazem à tona uma nova contradição, estabelecida entre membros componentes da família e os outros, exteriores à família. “A luta entre as famílias constitui o primeiro momento da sociedade civil.” E esta resolve tais lutas familiares, “criando a diferença entre os interesses públicos e os privados, e regulando as relações entre eles através do Direito (público e privado).” A sociedade civil constitui a negação da família, significando que a família permanece existindo mas não é autônoma, ela é determinada pelas relações que se dão na sociedade civil. O indivíduo social, portanto, não se reduz a membro familiar, mas se define como elemento que desestrutura o corpo familiar, constituindo, assim, as classes sociais.¹⁷²

A sociedade civil, por sua vez, é composta por três classes que a constituem. Aristocracia, proprietária da terra, conservada por laços consangüíneos e pela linhagem, portanto vinculada à família. A terceira, a classe universal, já desvinculada da relação familiar, definida pela vida social, seria a classe formada pelos “funcionários do Estado”. Entremendo as duas classes, uma classe formal, o cerne da sociedade civil, constituída pelos indivíduos que vivem do comércio e da indústria, do próprio trabalho ou do trabalho de

¹⁷¹ CHAUI, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 43.

¹⁷² *Ibid.*, p. 44.

outrem; os quais integram as corporações, cujos interesses definem a totalidade da vida social civil.

Pela mediação das classes sociais, “a sociedade civil nega o indivíduo isolado (pessoa e sujeito) e o indivíduo como membro da família”, emergindo como indivíduo que compõe a sociedade e pertence a uma das classes sociais. O indivíduo passa a cidadão, e entre os cidadãos, que integram as classes sociais, há conflitos, e a contradição ressurgue. Nesse momento, a contradição é estabelecida entre os interesses de cada classe social, e os interesses dos membros no interior das classes sociais. Reaparece a contradição, agora sob a forma de uma oposição “entre o privado (cada classe) e o público (todas as classes)”. O Estado viabiliza a resolução dessa nova contradição.¹⁷³

O Estado constitui a unidade que sintetiza, dentro de uma realidade coletiva, a totalidade de todos os interesses (individuais, familiares, sociais, privados e públicos). Só no Estado o cidadão é, na verdade, real e se determina a existência social e moral dos homens: “O Estado é o Espírito Objetivo.” O Estado, então, para Hegel possui os interesses comuns e gerais de toda a sociedade, diferindo das comunidades familiares ou das corporações, sendo destituído de interesses particulares. *O Estado é uma comunidade universal composta por interesses universais.* O Estado é o resultado, e não algo dado, da sociedade enquanto Espírito Subjetivo procurando se constituir em Espírito Objetivo. “O Estado é a Idéia política por excelência, uma das mais altas sínteses do Espírito. Nele se harmonizam os interesses da pessoa (proprietário), do sujeito (moral) e do cidadão (sociedade e política).”¹⁷⁴

Segundo István Mészáros,¹⁷⁵ da mesma forma que os economistas políticos, Hegel “se identificava com o ponto de vista do capital”, seu pensamento idealista permanecia, então, inevitavelmente limitado. Não surpreendente, portanto, que Hegel assim explicitasse o Estado:

Na história do mundo, só podemos observar os povos que formam um Estado. Devemos entender que este último é a realização da liberdade, ou seja, da *meta final proposta*, que existe *para si mesmo*. Deve-se ainda entender que todo o mérito que possua o ser humano —, ele só o possui por meio do Estado [...] Pois a Verdade é a Unidade da Vontade subjetiva universal; e o *Universal* será encontrado no Estado, em suas leis, em seus arranjos universais e racionais. *O Estado é a presença da Idéia divina na Terra.* [grifo do autor]

¹⁷³ CHAUI, 1985, op. cit, p. 45.

¹⁷⁴ Ibid., p. 46.

¹⁷⁵ HEGEL, F. The Philosophy of History, p. 39. Apud MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 61.

Wood, ao abordar a distinção hegeliana entre Estado e sociedade civil, assinala que “quando construiu sua dicotomia conceitual, Hegel tomou Napoleão como sua inspiração para o Estado moderno.” Mas, segundo Wood, foi a economia capitalista da Inglaterra, através dos economistas políticos clássicos, que ofereceu o modelo de “sociedade civil”. Nesse sentido, a identificação de Hegel, da sociedade civil com sociedade burguesa, foi mais que um simples acaso da língua alemã. O fenômeno que ele “designou de *Bürgerliche Gesellschaft* era uma forma social historicamente específica”. Wood argumenta que embora essa sociedade civil “não se referisse exclusivamente a instituições puramente ‘econômicas’ (ela foi, por exemplo, suplementada pela moderna adaptação de Hegel dos princípios corporativos medievais), a ‘economia’ moderna era sua condição essencial.” Para Hegel importa, com efeito, “a possibilidade de preservação tanto da liberdade individual quanto da ‘universalidade’ do Estado, e não a subordinação de uma pela outra como haviam feito as sociedades anteriores.” A concepção hegeliana que preservava tal perspectiva “estava alicerçada no surgimento de uma nova classe e de uma esfera inteiramente nova da existência social: uma ‘economia’ distinta e autônoma.” Portanto, “é nessa nova esfera que público e privado, particular e universal, se encontrariam por meio da interação de interesses privados num terreno que não era o lar, nem o Estado, mas uma mediação entre os dois.” Marx, analisa Wood, transformou “a distinção de Hegel entre Estado e ‘sociedade civil’ ao negar a universalidade do Estado e insistir que o Estado expressava as particularidades da ‘sociedade civil’ e suas relações de classe.” Essa descoberta “o forçou a dedicar sua vida ao trabalho de explorar a anatomia da ‘sociedade civil’ sob a forma de uma crítica da economia política.” A diferenciação conceitual de Estado e sociedade civil foi, segundo a autora, “uma pré-condição da análise de Marx do capitalismo.”¹⁷⁶

Karl Heinrich Marx (1818-1883) rebateu os posicionamentos teóricos antecedentes. A propriedade para ele não era resultado de um contrato social e tampouco direito natural como queria o liberalismo, e o Estado não poderia ser a idéia ou o espírito encarnados do real.¹⁷⁷

Para Carlos Nelson Coutinho¹⁷⁸ pode-se dizer que “os primeiros estudos sistemáticos de Marx se concentram na problemática do Estado moderno.”¹⁷⁹

¹⁷⁶ WOOD, 2003, op. cit., p. 207.

¹⁷⁷ CHAUI, 2001, op. cit., p. 412.

¹⁷⁸ COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1996, p. 17-8.

¹⁷⁹ As obras que o autor se refere são: *Crítica da filosofia hegeliana do direito público* (1843), *A questão judaica* (1844) e *Para a crítica da filosofia do direito de Hegel* (1844).

Marx toma como ponto de partida o postulado de Hegel segundo o qual, enquanto o mundo da ‘sociedade civil’ (a esfera das relações econômicas) seria o reino dos indivíduos atomizados e particularistas, o Estado consistiria na esfera da universalização. Mas, ao contrário de Hegel, Marx mostra o caráter puramente *formal* dessa universalidade: se o Estado pode aparecer como o reino do universal, em contraste com a esfera econômica da pura particularidade, isso resulta do fato de que o homem da sociedade moderna está dividido em sua própria vida real. Por um lado, ele é o *bourgeois*, o indivíduo concreto que luta pelos seus interesses meramente particulares; por outro, aparece como o *citoyen*, o homem abstrato da esfera pública, que pautaria sua ação por interesses gerais ou universais.

Marx contesta a forma com que Hegel entende a relação entre Estado e sociedade civil. Para ele, o Estado é uma construção dos homens e resulta de suas atividades concretas. Para Marx, “nos Estados modernos, assim como na filosofia do direito de Hegel, a realidade *consciente, verdadeira, do assunto universal, é apenas formal, ou apenas o formal é assunto universal.*” Com efeito, continua Marx, “não se deve condenar Hegel porque ele descreve a essência do Estado moderno como ela é, mas porque ele toma aquilo que é pela *essência do Estado.*” [grifo do autor]¹⁸⁰

Em Hegel, a sociedade civil aparece como antítese da família, o surgimento do Estado é a síntese das duas, unindo os princípios respectivos. A sociedade civil é o espaço no qual os indivíduos, enquanto pessoas privadas, procuram satisfazer seus interesses. Marx, em contraposição, distinguindo sua concepção da de Hegel, procurando superá-la, interpreta que a sociedade civil corresponde ao nível onde ocorrem as relações entre possuidores de mercadorias, as relações materiais de vida, o metabolismo social. A sociedade civil constitui a base da estrutura social. No entanto a sociedade civil, ou burguesa (o mesmo termo em alemão: *Bürgerliche Gesellschaft*), não se resume ao modo burguês de produção, mas também às relações jurídicas, ao Estado burguês, etc. Concretamente, “em sua realidade histórica, a *Bürgerliche Gesellschaft* é a sociedade capitalista, com todas as suas formações sociais que lhe são próprias.”¹⁸¹

Ao separar os homens em proprietários e não proprietários, a divisão social do trabalho concede àqueles o poder sobre estes. Os não proprietários são explorados economicamente e dominados politicamente. O fato concreto consiste em classes sociais divididas e dominação de uma classe pela outra. A classe que explora só se mantém no poder, dominando politicamente. E somente garante isso, se for detentora de instrumentos próprios para tanto. Os instrumentos que asseguram a dominação são o Estado e a ideologia. Por intermédio do Estado, a classe que domina, estrutura um aparelho de coerção e repressão social que

¹⁸⁰ MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 82.

¹⁸¹ Cf. Nota do tradutor. In: MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 129.

possibilita exercer o poder sobre o conjunto da sociedade, obtendo a submissão às regras políticas estabelecidas. O principal instrumento do Estado é o Direito, mediante o qual são formuladas as leis para regular as relações sociais que privilegiam os dominantes. Por meio do Direito, o Estado aparece como um aparato legal, se expressando, desde então, como “Estado de Direito”.¹⁸²

O Direito e as leis desempenham o papel de parecer ao conjunto da sociedade que a dominação não seja vista como uma violência, mas que seja legal, e portanto, como não violenta, possa afinal ser aceita. A lei significa direito para dominantes e dever para dominados. Caso o Estado e o Direito fossem percebidos como instrumento coercitivo e repressivo, a tendência de os dominados se rebelarem contra a opressão de ambos poderia emergir, e se tornar insustentável.

A *ideologia*,¹⁸³ por seu turno, funciona no sentido de impedir que ocorra a possibilidade da rebelião, apresentando o legal com sendo o legítimo, que apareça como justo e bom. Dessa forma, como destaca Chauí, “a ideologia substitui a realidade do Estado pela *idéia* do Estado”. [grifo do autor] Ou, de outra forma, “a dominação de uma classe é substituída pela *idéia do interesse geral* encarnado pelo Estado.”¹⁸⁴ [grifo nosso]

A ocorrência do Estado enquanto organismo estranho, colocando a sociedade sob seu controle, e sob uma ordem imposta, é um traço sintomático da alienação, ou do estranhamento. Nessa perspectiva, como ressalta Konder, “o Estado é uma criação de homens divididos, confusos, alienados.”¹⁸⁵

Os indivíduos ao tentarem racionalizar as suas atividades se encontram tentados a acreditar num Estado *racional* que promove a *lei* visando organizar a sociedade. A concepção de Estado no qual prevalece a *razão* foi questionada profundamente por Marx. Assim, a partir

¹⁸² CHAÚÍ, 1985, op. cit, p. 90.

¹⁸³ “A inversão que Marx passa a chamar de ideologia [...] consiste em partir da consciência em vez de partir da realidade material [...] os verdadeiros problemas da humanidade não são as idéias errôneas, mas as contradições sociais reais e que aquelas são conseqüências destas [...] A análise específica das relações sociais capitalistas leva-o à conclusão mais avançada de que a conexão entre ‘consciência invertida’ e ‘realidade invertida’, é mediada por um nível de aparências que é constitutivo da própria realidade. Essa esfera de ‘formas fenomênicas’ é constituída pelo funcionamento do mercado e da concorrência nas sociedades capitalistas, e é uma manifestação invertida da esfera de produção, o nível subjacente das ‘relações reais’ [...] A idéia de dupla inversão, na consciência e na realidade, é conservada em todos os momentos [ao longo de sua obra], embora no fim se torne mais complexa, graças à distinção de um duplo aspecto da realidade do modo de produção capitalista. A ideologia, portanto, conserva sempre a sua conotação crítica e negativa, mas o conceito só se aplica às distorções relacionadas com o ocultamento de uma realidade contraditória e invertida”. LARRAIN, Jorge. **Ideologia**. In: BOTTOMORE, Tom (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Organização da edição brasileira por Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 183-87

¹⁸⁴ CHAÚÍ, 1985, op. cit, p. 90-1.

¹⁸⁵ KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 31.

da crítica marxiana dessa concepção de Estado, evidencia-se tal concepção como, concretamente, “uma distorção ideológica”.¹⁸⁶

A contradição entre o Estado e a sociedade era atenuada por Hegel, na percepção de Marx. A interpretação desenvolvida levava os homens a se enquadrarem em moldes preconcebidos de cidadania, definidos na esfera estatal. Não caberia atribuir ao Estado o lugar da razão, já que fora constituído dentro de uma sociedade dividida, surgindo imerso no fracionamento. O Estado e seus atos carregam o peso da influência das concepções e interesses da camada privilegiada da sociedade. Hegel acaba por exercer o papel de ideólogo da sociedade civil. Pois “esses ‘pensadores’, são aceitos pelos membros mais ativos da classe dominante porque se desincumbem de uma função necessária; *cabe-lhes apresentar o interesse da classe como interesse comum a todos os integrantes da sociedade.*” [grifo nosso] Nesse sentido, Konder esclarece, citando Marx: “Para isso, eles devem ‘conferir a suas idéias a forma da universalidade, apresentando-as como as únicas idéias plenamente válidas e razoáveis’”.¹⁸⁷

Para Marx, todos os tipos historicamente existentes de Estado, são Estados de classe. Todavia, como assinala Sader, “Estado de classe quer dizer Estado de uma sociedade dividida em classes; nesta se encontram as raízes do seu caráter classista”.¹⁸⁸

Quando Marx afirma que o Estado é o instrumento das classes dominantes, está dizendo que o Estado, na medida em que preserva as relações de classe que privilegiam os dominantes, atua como instrumento destes, o que não significa, necessária e simplesmente, a posse do Estado pela classe que domina.¹⁸⁹

Marx empreende, na análise de Chauí, uma crítica radical ao idealismo hegeliano, mantendo sem riscos teóricos, várias contribuições das reflexões de Hegel. Classes sociais, para Marx, “não são coisas nem idéias,”¹⁹⁰ mas sim relações sociais que são determinadas pelos modos de produção dos homens em suas condições materiais de existência, quando se dividem no trabalho e instauram tipos específicos de propriedade. E assim, reproduzem e legitimam a divisão do trabalho e formas de propriedade, mediante instituições políticas, econômicas e sociais. Relações sociais, nas quais os homens representam para si formas de significados das instituições que criam, por intermédio de sistemas determinados de idéias que exprimem, ocultando ao mesmo tempo, os reais significados das relações estabelecidas

¹⁸⁶ KONDER, op. cit., p. 41.

¹⁸⁷ Cf. MARX. In: KONDER, op. cit., p. 42. O sentido deste conceito de *Ideologia* em Marx, apresentado por Konder (grifado) neste parágrafo, é central no desenvolvimento deste trabalho de tese.

¹⁸⁸ SADER, Emir. *Estado e Política em Marx*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 110-11.

¹⁸⁹ Ibid., loc. cit.

¹⁹⁰ CHAUI, op. cit., 1985, p. 53.

pelas classes sociais, enquanto sujeitos históricos, que se encontram em luta. Nesse sentido, conforme assinala Edward Thompson,¹⁹¹ “as classes sociais são o fazer-se classe” dos homens em suas atividades concretas, no campo político, econômico e cultural. Fazer-se classe como um processo histórico, “inseparável da noção de ‘luta de classes.’”¹⁹² Como é na própria concepção marxiana, na medida que classe não surge como o raiar do sol, a classe está “presente ao seu próprio fazer-se”.

A divisão entre trabalho intelectual e material leva a suposta autonomia das idéias, como algo independente da realidade social dos homens. A divisão entre os homens em classes sociais, com interesses particulares contraditórios, remete para uma noção de que a instituição do Estado representa o interesse geral ou comum, de toda a sociedade. Marx evidencia que o Estado *aparece* como realização do interesse geral, e que, na prática é o meio pelo qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. O Estado, portanto, é uma construção ilusória, mas não significa que seja falso, apenas se reveste da aparência de um ente comunitário, para que assim seja percebido.¹⁹³

O Estado não se expressa num poder a parte da sociedade, ordenando-a e regulando-a, em busca do interesse geral. Sendo definido pelo próprio Estado como um poder distanciado e que paira “acima das particularidades dos interesses de classe”. Ao contrário, representa na prática “os interesses particulares da classe que domina a sociedade”. O Estado exprime na esfera política as relações de exploração da economia. “O Estado é a expressão política da sociedade civil enquanto dividida em classes”. Marx, cabe acentuar, entende sociedade civil igualmente como sociedade burguesa. “Não é como imaginava Hegel, a superação das contradições, mas a vitória de uma parte da sociedade sobre as outras.”¹⁹⁴ Nesse sentido, como destacam Sampaio e Frederico, “o Estado Moderno não é para o jovem Marx aquele do contrato social que visa salvar os direitos individuais, mas aquele pelo qual os indivíduos estão separados de seus interesses comuns.”¹⁹⁵

Na concepção de Marx, insistimos com Sader, todos os tipos historicamente existentes de Estado, são Estados de classe. No entanto, “*Estado de classe quer dizer Estado de uma sociedade dividida em classes*; nesta se encontram as raízes do seu caráter classista, como

¹⁹¹ THOMPSON, Edward Palmer. *As Peculiaridades Dos Ingleses e Outros Artigos*. Campinas: Unicamp, 2001, p. 274.

¹⁹² THOMPSON, E. P. A Árvore da Liberdade. In: THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9.

¹⁹³ CHAUI, op. cit., 1985, p. 69.

¹⁹⁴ Ibid., p. 70.

¹⁹⁵ SAMPAIO, Benedicto Arthur; FREDERICO, Celso. *Dialética e materialismo: Marx entre Hegel e Feuerbach*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p. 25.

também do fato da cultura, o direito etc. marcarem-se pela ideologia.” [grifo nosso] Quando Marx afirma que o Estado é o instrumento das classes dominantes,¹⁹⁶

não está afirmando que é a posse do Estado que lhe dá esse caráter, mas sim que, *por que são classes dominantes*, o Estado, enquanto preserva as relações sociais que lhes favorecem, funciona como instrumento seu. [grifo do autor]

A origem do Estado, segundo Friedrich Engels (1820-1895),¹⁹⁷ se explica diretamente como decorrência da divisão social do trabalho e, portanto, da divisão da sociedade em classes. Por conseguinte, serve a conservação das estruturas de classe e das relações sociais, mediando a produção da vida material dos homens. Em princípio o Estado é caracterizado, sucintamente, por uma divisão territorial na qual está inserido um determinado agrupamento social. Na medida em que se exacerbam os conflitos de classe dentro da sociedade, o Estado emprega a instituição da *força pública* — o oposto do que seria o povo em armas —, um dos elementos marcantes e historicamente fundamentais da organização do Estado. Para a manutenção do aparelho estatal, principalmente da burocracia, são instituídos os impostos, requeridos dos indivíduos que habitam o interior do território, garantindo assim a sustentação da instituição estatal. Direitos concedidos aos indivíduos são atribuídos conforme as posses dos mesmos, o que demonstra como o Estado pode se restringir a um organismo cujo atributo fundamental é proteger os proprietários dos não proprietários. Dessa forma, afirma Engels, o Estado antigo era o Estado dos senhores de escravos, para conservar os escravos subjugados, o Estado feudal era o instrumento que a nobreza utilizava para manter os servos sujeitados e os camponeses subordinados, e o Estado moderno representativo é o meio pelo qual o capital explora o trabalho assalariado.¹⁹⁸

Engels, com efeito, formulará em 1884 sua concepção de Estado, enfatizando a posição antagonista de Marx em relação à Hegel.¹⁹⁹

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realização da idéia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

¹⁹⁶ SADER, op. cit., p. 110-1 [grifo do autor].

¹⁹⁷ ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 192.

¹⁹⁸ ENGELS, 2000, op. cit., p. 193-4.

¹⁹⁹ ENGELS, 2000, op. cit., p. 191

Vladimir Ilitch Ulianov, *o Lenin* (1870-1924), em face de toda uma conjuntura revolucionária da época (1917), conceberá o Estado a partir da noção “de Comitê dos negócios da burguesia”, presente no *Manifesto* de Marx e Engels, sob a forma do Estado opressor,²⁰⁰ definida por Coutinho como uma formulação “restrita” de Estado.²⁰¹ Na afirmação radical de Lênin: “Um Estado, seja ele qual for, não poderá ser livre nem popular.”²⁰²

De todo modo, como explicitou Rosa Luxemburg (1870-1919), o Estado tornou-se capitalista com a vitória política da burguesia, e o desenvolvimento capitalista transforma essencialmente a natureza do Estado, ampliando sua esfera de ação, impondo continuamente novas funções (especialmente aquelas que atingem a vida econômica), necessitando, cada vez mais, de intervenção e controle na sociedade.²⁰³

Gramsci, e depois Poulantzas, dois autores marxistas do século XX, acrescentarão reflexões significativas sobre o Estado na sociedade capitalista.

Antonio Gramsci (1891-1937) traz novas e marcantes contribuições à concepção marxista de Estado. Sobretudo quanto à ideologia liberal que “oculta o poder do Estado como poder de classe.” Segundo Christinne Buci-Glucksmann,²⁰⁴ em relação a uma “identificação explícita entre o Estado e o governo, Gramsci opõe uma concepção ampliada do Estado.” Com efeito, Gramsci assinala a concepção de que “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil.”²⁰⁵ Para Coutinho, “uma característica básica do conceito gramsciano de hegemonia é a afirmação de que, numa relação hegemônica, ocorre uma prioridade da vontade geral sobre a vontade singular, ou, em outras palavras, do interesse comum sobre o interesse privado.”²⁰⁶ Prevaleceria, então, o universal sobre o particular, o público sobre o privado. Sendo assim,

²⁰⁰ “A burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou finalmente, a soberania política exclusiva do estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 10ª Ed. São Paulo: Global, 2006, p. 86.

²⁰¹ COUTINHO, 1996, op. cit., p. 31.

²⁰² LÊNIN, Vladimir I. *O estado e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1978, p. 24

²⁰³ Cf. In: LUXEMBURG, Rosa. *Reform or revolution*. Second edition, 1973. New York: Pathfinder, 1996, p. 25. “The state became capitalist with the political victory of the bourgeoisie. Capitalist development modifies essentially the nature of the state, widening its sphere of action, constantly imposing on it new functions (especially those affecting economic life), making more and more necessary its intervention and control in society.”

²⁰⁴ BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*: por uma teoria materialista da filosofia. Tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1990, p. 98.

²⁰⁵ GRAMSCI, Antonio. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. *Cadernos do cárcere, volume 3*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 254-5.

²⁰⁶ COUTINHO, 1996, op. cit., p. 31.

torna-se central para o proletariado, enquanto classe revolucionária, construir a hegemonia no propósito de superação da sociedade capitalista.

Nicos Poulantzas apoiou-se em Marx e Gramsci e “desenvolveu uma solução melhor,” segundo Bob Jessop, ao afirmar “que o Estado é uma relação social.” Essa frase elíptica implica que encarado como uma coisa — “como um conjunto institucional” — “ou como um sujeito” — como o repositório de capacidades e recursos políticos específicos, o Estado está longe de ser um instrumento passivo ou um ator neutro. Contrariamente, ele está sempre inclinado numa direção ou noutra em virtude da seletividade estrutural e estratégica que tornam as instituições, capacidades e recursos estatais mais acessíveis a algumas forças políticas. Por outro lado, “é mais dócil para alguns propósitos do que para outros.”²⁰⁷

Poulantzas²⁰⁸ sustenta que o Estado capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca mas, “como aliás é o caso do ‘capital’, *como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado.*” [grifo do autor]. “Todos os termos da formulação precedente têm uma importância própria, e devem ser examinados.” Principalmente, quando se refere ao Estado como a condensação de uma relação: “compreender o Estado desse modo é evitar os impasses do eterno pseudodilema da discussão sobre o Estado, entre o Estado concebido como Coisa-instrumento e o Estado concebido como Sujeito.” O Estado como *Coisa* consistiria na antiga concepção instrumentalista do Estado, um instrumento passivo, senão neutro, manipulado totalmente por uma única classe ou fração, circunstância em que nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado. O Estado como *Sujeito* seria a autonomia do Estado, considerada como absoluta, submetida a sua vontade como instância da sociedade civil. Não obstante, alerta Poulantzas que o Estado “não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação: é uma condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classe.” [grifo do autor]

Sônia Mendonça,²⁰⁹ seguindo a análise de Poulantzas, assinala que “o Estado constitui-se, ele mesmo, uma *relação*, não podendo ser encarado como ente que ‘paira’ acima da sociedade.” [grifo do autor] Ela destaca que boa parte dos autores se insere na vertente dos estudos sobre o Estado “a partir da matriz liberal de pensamento, resultando em considerá-lo

²⁰⁷ JESSOP, Bob. O Estado e a construção de Estados. *Outubro*: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, nº 15, 2007, p. 11-43.

²⁰⁸ POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 4ª ed., 2000, p. 130-1.

²⁰⁹ MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p.12.

como um sujeito, espécie de entidade que ‘paira’ acima da sociedade, dotado de atributos humanos que o fazem querer, fazer, pensar.”²¹⁰ Outra vertente analisa o Estado “em perspectiva inversa, tomando-o como um objeto, mero *fantoché* das distintas frações da classe dominante”. Mendonça reitera que o Estado “consiste numa relação social — relação entre sociedade civil e sociedade política — em permanente dinâmica, implicando interações, conflitos e redefinições.” Essa perspectiva, “além de recolocar a dimensão do Estado em registros teóricos e históricos menos banais, propicia um balanço mais coerente de sua trajetória e transformações.”²¹¹ Nesse sentido, tomar o Estado como uma relação significa, acima de tudo, deixar de considerá-lo enquanto pura coerção, para também entendê-lo como “produtor/reprodutor da direção intelectual, cultural e moral — exercida por um grupo ou fração de classe sobre os demais.” Segundo a autora, a partir dessa ótica fica mais fácil compreender, “por exemplo, a vitória de um determinado projeto de Estado Nacional em meio a tantos outros.”²¹²

Jessop também comenta a formulação de Gramsci, sublinhando que ele definiu o Estado como “‘sociedade política + sociedade civil’ e, de modo semelhante, analisou o poder estatal nas modernas sociedades democráticas como estando baseado numa ‘hegemonia revestida de coerção.’” O autor salienta que Gramsci definiu hegemonia como a mobilização e a reprodução bem sucedida, pela classe dominante do “consenso ativo” dos grupos dominados, através do exercício da liderança política, intelectual e moral. Força que, por sua vez, envolve o aparato coercivo para conduzir a massa do povo à conformidade e à complacência com os requisitos de um modo de produção específico. Essa abordagem, segundo Jessop, remete para o fato de que o Estado somente exerce poder por meio da projeção e da realização das capacidades estatais para além das fronteiras tênues do Estado. Dominação e hegemonia, não obstante, podem ser exercidas de ambos os lados de qualquer fronteira oficial entre o público e o privado.²¹³

A definição de Estado desenvolvida por Poulantzas, segundo Joachim Hirsch poderia ser “melhor precisada”, no que diz respeito ao “‘ponto de cristalização de relações de classe’ e sua menção à sua ‘própria materialidade’”. Assim, em sua concepção, a forma política capitalista, representada pela a separação/união contraditória entre Estado e sociedade, significa que o Estado está formalmente separado das classes e, ao mesmo tempo, permanece

²¹⁰ MENDONÇA, S. O projeto do Estado brasileiro. Brasil 500 anos: de Cabral a Cardoso. *Caderno Idéias Especial: Jornal do Brasil*, 20 de maio de 2000, p. 3.

²¹¹ MENDONÇA, 2000, op. cit., p. 3.

²¹² Ibid., loc. cit.

²¹³ JESSOP, op. cit., p. 16.

tendo relação com elas. Hirsch explicita que “a contraditória separação/ligação entre ‘Estado’ e ‘sociedade’, ‘política’ e ‘economia’ se realiza e se mantém através de processos de mediação,” que em sua particularidade e expressividade institucional são determinadas pelas formas sociais características da sociedade capitalista e impregnadas pelos atributos básicos do sistema político. O Estado, na medida em que dispõe do monopólio da força, deve intervir de maneira contínua e estável no processo de reprodução social sem que, ao mesmo tempo, possa mudar as estruturas fundamentais.²¹⁴

Wood chama a atenção para uma análise fundamental sobre a relação entre apropriação privada e deveres públicos, do Estado: “a diferenciação entre o econômico e o político no capitalismo é mais precisamente a diferenciação das funções políticas e sua alocação separada para a esfera econômica privada e para a esfera pública do Estado.”²¹⁵ Wood, esclarece, porém, que “falar de diferenciação da esfera econômica nesses sentidos não é sugerir que a dimensão política seja, de certa forma, estranha às relações capitalistas de produção.” Com efeito, “a esfera política no capitalismo tem um caráter especial porque o poder de coação que apóia a exploração capitalista não é acionado diretamente pelo apropriador nem se baseia na subordinação política ou jurídica do produtor a um apropriador.” No entanto, são essenciais um poder e uma estrutura de dominação, “mesmo que a liberdade ostensiva e a igualdade de intercâmbio entre capital e trabalho signifiquem a separação entre o ‘momento’ da coação e o ‘momento’ da apropriação.” Concretamente, a propriedade privada absoluta, “a relação contratual que prende o produtor ao apropriador, o processo de troca de mercadorias exigem formas legais, aparato de coação e as funções policiais do Estado.” Historicamente, como desvela Wood, “o Estado tem sido essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo.” Ou seja, em todos esses sentidos, apesar da sua diferenciação, “a esfera econômica se apóia firmemente na política.”²¹⁶ Assim, “os poderes do apropriador já não se fazem acompanhar da obrigação de cumprir funções sociais e públicas.” Decorre daí que “há no capitalismo uma separação completa entre a apropriação privada e os deveres públicos.” E este fator “implica o desenvolvimento de uma nova esfera de poder [o Estado de direito] inteiramente dedicada aos fins privados, e não aos sociais.”²¹⁷

Como adverte Wood, o Estado de Direito liberal está voltado para as necessidades privadas, conseqüentemente o universal se restringe ao universo dos interesses privados. Ou

²¹⁴ HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições e Estado, 1. Tradução de Luciano Cavini Martorano. *Crítica Marxista*, nº 24, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2007, p. 9-36.

²¹⁵ WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 36.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 35

²¹⁷ *Ibid.*, p. 36.

seja, dos apropriadores. O universalismo do Estado sob a perspectiva liberal, portanto, não permite a incorporação de todos. Nesse sentido, paradoxalmente, constitui um universalismo particularista.

Não obstante, em Gramsci o Estado deve ser percebido para além do aparelho de governo, compreendendo também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil. Assim, a hegemonia exercida na sociedade civil é a afirmação de que, na relação hegemônica, ocorreria a prioridade da vontade geral sobre a vontade singular, do interesse comum sobre o interesse privado.

Para empreender a crítica do universalismo no Estado burguês, e a relação entre público e privado, é necessário em decorrência discutir a categoria da hegemonia em Gramsci.

Segundo Anne Sasson²¹⁸ “muitos comentaristas mostram-se de acordo quanto a que *hegemonia* é o conceito chave dos *Quaderni del carcere* de Gramsci e a sua contribuição mais importante para a teoria marxista.” Gramsci adota o termo hegemonia, significando liderança e tendo implícita a noção de consentimento. Antes da prisão, Gramsci “empregou a palavra para referir-se aos sistemas de alianças que a classe operária deve criar para derrubar o Estado burguês e servir como base social do Estado dos trabalhadores.” Nos *Cadernos do cárcere* “Gramsci vai além desse emprego do termo, semelhante ao sentido que tinha nos debates da Internacional Comunista no período, para aplicá-lo ao modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação.” O argumento de Gramsci é o de que uma classe social, nas condições modernas, mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força. Mas, também, por ser capaz de ir além de seus próprios interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual. Assim como, fazer concessões, “dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico.”

O ideário liberal busca ocultar o poder do Estado como um poder de classe, identificando o Estado com o governo, como foi questionado por Gramsci, ao criticar qualquer definição de tipo jurídico-coercitiva do Estado, como “fórmulas equivalentes para designar ‘um Estado cujas funções se limitam à tutela da ordem pública e ao respeito às leis.’” Ao Estado que não é desenvolvido, que “não superou as fases corporativas (econômicas) extremas,” que não expressa ainda o poder de classe, Gramsci irá opor a *concepção ampliada do Estado*, “o Estado como poder de classe”, ou melhor, como ele a definiu, explicitando que

²¹⁸ SASSOON, Anne Showstack. **Hegemonia**. In: BOTTOMORE, Tom (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução: Waltensir Dutra. Organização da edição brasileira: Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 177-8.

“é preciso notar que a noção de Estado comporta elementos que devem ser vinculados à sociedade civil (no sentido de *Estado = sociedade política + sociedade civil*, isto é, *‘hegemonia encorajada de coerção’*)”.²¹⁹ Maria-Antonietta Macciocchi expõe mais detalhadamente tal noção gramsciniana, quando esclarece que o Estado trabalha pela “formação de uma vontade coletiva, de uma unidade intelectual e moral, e pela edificação e estruturação do corpo social completo, a fim de que os objetivos e as idéias das classe dominantes possam ser tomadas como valores universais.”²²⁰

Poulantzas, por sua vez, dirá que ocorre a liderança de uma fração da classe burguesa no exercício da hegemonia do bloco no poder, e que o Estado constitui uma relação, assim como o capital, na medida em que o Estado nem é sujeito nem é objeto, face aos interesses da burguesia. Embora seja um Estado que não deixa de tratar dos interesses da burguesia, não se reduz ao Estado da burguesia — mesmo porque esta não constitui historicamente um todo harmônico —, na medida em que o Estado, para preservar as próprias relações entre a burguesia e o proletariado, precisa fazer concessões a este, de acordo com as históricas correlações de força das classes em luta no decorrer do tempo.

De todo modo, a concepção de Estado ampliado, não prescinde da revolução proletária, embora em bases ainda mais complexas, para a instauração de uma sociedade socialista.

2.2 A formação do Estado-nação no Brasil

O século XIX, de formação dos Estados-nações na Europa, foi também o século do advento do Brasil enquanto Estado-nação, o Império do Brasil.

O Estado em sociedades pré-capitalistas, como na origem do Brasil imperial, recorre aos instrumentos de coerção e dependência, no bojo das relações extra-econômicas, como as redes clientelares, às quais estava subsumida a classe subalterna compreendida pelos homens pobres livres, na medida em que a exploração do sobretrabalho direto não recaía sobre estes, pois, essa relação ocorria quanto ao trabalho cativo.

O próprio Estado liberal, reivindicado por setores da elite oitocentista, que *a priori* compreenderia um avanço no campo político, pressupõe que um não-proprietário estava impedido de ocupar cargos nos três poderes.

O Estado imperial do Brasil, uma monarquia constitucional, corresponderia a uma forma de poder arbitrariamente oposto à sociedade, e não à expressão de Estado da burguesia, como

²¹⁹ BUCI-GLUCKSMANN, op. cit., p. 98.

²²⁰ MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. *A favor de Gramsci*. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 152.

unificador de todas as classes sociais. Mesmo considerando que para a formação do Estado-nação imperial fosse imprescindível a identificação com a nação, entendida como a soma de todos os brasileiros, os quais durante todo o período imperial jamais alcançaram a cidadania política formal.

A despeito da preeminência de relações pré-capitalistas de produção, o Estado imperial brasileiro, sob o predomínio da economia agro-exportadora, embora não restrita a esta, já se encontrava inserido nas relações capitalistas internacionais sob a hegemonia inglesa. No Brasil Império do século XIX, o trabalhador escravo moderno, igualmente ao escravo antigo, era desprovido de capacidade jurídica, sendo definido como propriedade do seu senhor e, portanto, em sendo propriedade, impedido de se apropriar de qualquer coisa. O produtor direto — no caso, o escravo — não possui personalidade jurídica, ou o que possui alguma — no caso, o homem pobre livre — possuía de modo limitado. Como consequência, “as instituições dos Estados pré-capitalistas encontram-se, ao contrário do que se passa com o Estado capitalista, explícita e formalmente vedadas aos membros da ordem inferior.”²²¹ Conseqüentemente, escravos e homens pobres livres, ou ainda, as classes subordinadas no modo de produção pré-capitalista no Brasil, estavam completamente apartados das instituições do Estado imperial.

Os homens livres proprietários, predominantemente detentores da grande propriedade agrícola, embora não exclusivamente, monopolizavam os postos no aparelho de Estado. Latifundiários escravistas e elite mercantil compõem os principais quadros do aparato estatal. O monopólio dos cargos pela classe senhorial dominante e seus prepostos, assegurado pela condição de classe que ocupavam no processo de produção e a condição de ordem ocupada na hierarquia jurídica, impede a formação de um corpo burocrático recrutado em todas as classes sociais.

Como destacou Ilmar de Mattos,²²² a partir da questão da manutenção de uma *Ordem* se pretendeu construir um Estado e constituir uma classe dirigente. De uma maneira complementar, a construção do Estado e a constituição da classe eram a um só tempo, o resultado das ações concretizadas a partir de um projeto e dos requisitos que garantiam a *Ordem* e difundiam a *Civilização*. Assegurar a *Ordem* tinha o sentido de conservar as relações entre senhores e escravos, entre a casa-grande e a senzala, entre sobrados e mocambos. Assim como manter o domínio monopolizado da terra nas mãos da elite remanescente da Colônia e

²²¹ BOITO JR., op. cit., p. 87.

²²² MATTOS, Ilmar R. *O tempo saquarema: a formação do Estado imperial*. São Paulo: Editora Hucitec, 5ª edição, 2004.

da Corte portuguesa no Brasil, e as condições sociais que produziam uma massa de homens livres pobres. Representava a *Ordem* ainda, a reprodução das relações com o mundo capitalista e civilizado, a preservação do território, e o monopólio da responsabilidade pelo *Soberano*. A difusão da *Civilização* significava garantir o primado da *Razão*, a propagação do espírito de *Associação*, o triunfo do *Progresso* e a *formação do povo*. Inculcar a *Civilização* era, no fundo, assegurar adesão à *Ordem*, que se fundava na existência da escravidão e na lógica do nexu colonial britânico.

Mattos,²²³ tomando como referência a formação do Estado brasileiro no século XIX (compreendendo o *Tempo Saquarema*: 1840-1860), assinala que o conceito de Estado imperial, por ele empregado, não está restrito aos aparelhos coercitivos passíveis de assegurar uma dominação, mas a um conceito de Estado mais amplo. Nesse sentido, o conceito de Estado que adota é mais abrangente, tal como na perspectiva ampliada de Antonio Gramsci,²²⁴ em que o Estado reúne sociedade política (aparelho de governo) e a sociedade civil (aparelho privado de hegemonia).

Como revela Maria Sylvia de Carvalho Franco,²²⁵ havia por parte da classe senhorial (representantes da *grande lavoura*) “uma atitude paradoxal em relação ao Estado.” De um lado, “observa-se que é repelida sua ingerência nos negócios privados.” De outro lado, há completa falta de interesse “para resolver suas dificuldades, mantendo-se constante a dependência em relação aos poderes públicos.” A autora assinala que “essa ambigüidade se torna inteligível e, a bem dizer, se desfaz, quando se lembra que no Brasil de então se *confundiam as esferas da vida pública e da vida privada*.” Em tais condições, “o Estado é visto e usado como ‘propriedade’ do grupo social que o controla.”²²⁶ [grifo nosso]

O aparelho governamental nada mais é do que parte do sistema de poder desse grupo, *imediatamente* submetido à sua influência, um elemento para o qual ele se volta e utiliza sempre que as circunstâncias o indiquem como o meio adequado. Só nessa qualidade se legitima a atuação do Estado. Este é negado enquanto entidade autônoma e dotada de competência para agir segundo seus próprios fins. [grifo do autor]

A ação governamental é obstruída até que esta se altere, de forma que, a suposta relação de dependência do grupo dominante para com o Estado se inverte, “e o movimento do

²²³ MATTOS, op. cit., p. 15.

²²⁴ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002., p. 254-5.

²²⁵ FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 4ª ed., 1997, p. 142-3.

²²⁶ No Brasil, a propósito, há um antigo dito popular: “privatizar o lucro e estatizar o prejuízo”.

primeiro em relação ao segundo, aparentemente em busca de amparo, expõe o seu verdadeiro predicado de comando.”

Para Franco, “surge assim, sob a imagem do ‘Estado-tutelar’, a figura mais real do ‘Estado-instrumento’, ficando linearmente entrosados os momentos de busca e repulsa de sua atividade como etapas de afirmação do poder de um grupo social.” Mattos, por sua vez, acrescenta uma questão importante nesse debate:²²⁷

O que se apresentaria, desde então e cada vez mais, como representação dos interesses gerais, assumindo a forma do Governo do Estado em oposição aos interesses particulares [Governo da Casa], não era senão uma forma superior de organização de um segmento desses últimos, objetivando uma restauração e mesmo uma expansão. Ou dizendo de outra maneira, o que constituía e é apresentado como *público* emergia dos interesses particulares, do que é apresentado como *privado*. No fundamental, a aparente irredutibilidade entre a ordem privada e o poder público não deixava de ser a expressão das tensões inerentes a uma constituição, a tensão dos caminhos tortuosos trilhados pelo plantador escravista, ao lado dos negociantes e burocratas, em sua transmutação em classe senhorial.

Miriam Dolhnikoff²²⁸ adiciona outro elemento à análise sobre a formação do Estado nacional no Brasil, centrada no protagonismo exclusivo da elite do Rio de Janeiro no Governo central, incluindo a participação das elites provinciais no “arranjo institucional” do Império. Assim, para ela, “o problema de não considerar a efetiva participação das elites provinciais na construção do Estado está no perigo de entendê-las como elemento a ele externo e que em um determinado momento, na República, o teriam tomado de assalto.” Segundo a autora, “criam-se assim falsas dicotomias que escondem a natureza e o perfil do Estado brasileiro no que diz respeito à participação dessas elites.” Não se trata, por outro lado, “de afirmar que o Estado se torna instrumento da elite econômica.” Na argumentação da autora, ela recorre literalmente ao mesmo fragmento de texto citado acima, de autoria Mattos. Dolhnikoff explicita que prevaleceu outro “arranjo institucional”, ou seja, a construção do Estado nacional foi resultado de intensa negociação entre elites políticas provinciais e o poder central, representado pela Corte no Rio de Janeiro. A relevância de sua interpretação consiste em evidenciar, apoiada em extensa pesquisa documental, que o arranjo institucional forjado no período regencial (1831-1840), mesmo com a Revisão do Ato em 1840 e o advento do *Regresso* centralizador, presidiu o funcionamento do *pacto de tipo federativo no Brasil* até a Proclamação da República.

Nesse sentido, não há espaço para uma rígida dicotomia entre o Governo do Estado e o Governo da Casa (como colocado por Mattos), entre o público e o privado, “mas uma luta

²²⁷ MATTOS, op. cit., p. 221-2

²²⁸ DOLHNIKOFF, Miriam *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil*. São Paulo: Globo, 2005, p. 19-20.

entre ambos que resulta em *momentos onde o público ou o privado pode prevalecer*, no âmbito de um “arranjo institucional.” Não que não houvesse uma “atuação marcada pelo localismo e pelo interesse privado”, só que não havia somente isso. [grifo nosso] Havia um *pacto federalista* em proporções reduzidas frente ao que veio a ocorrer na República Velha.

A passagem do Império à República é discutida por José Murilo de Carvalho,²²⁹ a partir da instituição do federalismo:

Uma vez que a sociedade brasileira não tinha o espírito da liberdade individual nem do igualitarismo, era formada de súditos e não de cidadãos; e de súditos hierarquizados pela escravidão, pela cor, pelo sexo, pela ocupação, pela educação, a simples introdução do federalismo por uma medida legal não poderia fazer a mágica de democratizá-la. Federalizar era necessariamente reforçar as estruturas sociais de poder preexistentes, era reforçar a desigualdade, a hierarquia, o privatismo. Não surpreende que o federalismo fosse bem-vindo aos poderes locais. A experiência do federalismo na Primeira República (1889-1930) foi exemplar. Existe quase consenso na literatura quanto ao fato de ter sido este período o ponto alto do poder das oligarquias rurais na história independente do País. Fala-se na ‘república oligárquica’, na ‘república dos coronéis’. A federação permitiu a mobilização das oligarquias locais e algumas delas tiveram êxito em organizar-se dentro dos Estados e montar partidos únicos sólidos, instrumentos ágeis na manutenção da ordem e na negociação com o governo federal. O sistema de negociação entre elites, que começava no município, passava pelo Estado e chegava ao governo federal, foi descrito em texto clássico de Victor Nunes Leal. Cumpriu a profecia de [Visconde do] Uruguai quanto ao perigo do domínio do despotismo do poder privado.

Vítor Nunes Leal²³⁰ explicita sua concepção sobre a “república dos coronéis”, que corresponde a uma faceta particular da relação público e privado na história política brasileira:

Não se pode, pois, reduzir o “coronelismo” a simples afirmação anormal do poder privado. É também isso, mas não é somente isso. Nem corresponde ele à fase áurea do privatismo: o sistema peculiar a esse estágio, já superado no Brasil, é patriarcalismo, com a concentração do poder econômico, social e político no grupo parental. O “coronelismo” pressupõe, ao contrário, a decadência do poder privado e funciona como processo de conservação do seu conteúdo residual.

Chegamos, assim, ao ponto que nos parece nuclear para a conceituação do “coronelismo”: este sistema político é dominado por uma relação de compromisso entre o poder privado decadente e o poder público fortalecido.

O simples fato do compromisso presume certo grau de fraqueza de ambos os lados, também, portanto, do poder público. Mas, na Primeira República — quando o termo “coronelismo” se incorporou ao vocabulário corrente para designar as particularidades da nossa política do interior — o aparelhamento do Estado já se achava suficientemente desenvolvido, salvo em casos esporádicos, para conter qualquer rebeldia do poder privado.

Coutinho²³¹ avalia que “depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês.” Tal análise se baseia, sobretudo em

²²⁹ CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 182-3

²³⁰ LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997, p. 276.

²³¹ COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: NEVES, L. M. W.; LIMA, J. C. F. (orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 173-200.

estudo de Saes²³² sobre a gênese do Estado capitalista no Brasil. Coutinho enfatiza que “o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados.” Decerto, “isso caracteriza o Estado capitalista em geral, não sendo uma singularidade de nossa formação estatal; mas esse privatismo assumiu aqui traços bem mais acentuados do que em outros países capitalistas.” O autor aponta, ainda, a questão dos subsídios públicos ao setor privado: “podemos comprovar esse ‘subsidiamento’ do capital privado pelo setor público em todos os campos da intervenção do Estado na Economia.” Como observa Coutinho, “essa privatização do público deve ser compreendida sobretudo com base na teoria econômica marxista.” Vale dizer, “no fato de que a intervenção do Estado na economia visou fundamentalmente à criação das condições mais favoráveis à expansão do capital privado.” Como já afirmara David Harvey, a expansão capitalista muito deve a ação do Estado liberal.

No tocante aos direitos civis estarem previstos apenas na letra da lei, da independência aos nossos dias, Carvalho²³³ explicita que “a herança colonial pesou mais nos direitos civis.” O Brasil herdou da colônia a escravidão, “que negava a condição humana do escravo.” Herdou, por outro lado, “a grande propriedade rural, fechada a ação da lei, e herdou um *Estado comprometido com o poder privado*.” [grifo do autor] Os três empecilhos ao exercício da cidadania civil foram persistentes. A escravidão foi abolida somente em 1888. A grande propriedade exerce ainda hoje seu poder em algumas áreas do país “e a *desprivatização do poder público* é tema da agenda atual de reformas.” [grifo nosso]

Nesse sentido, tomando o exposto pelos autores, é possível partir de um entendimento inicial de que o *privatismo*, de um modo ou de outro, sempre esteve presente nas relações entre Estado e sociedade no Brasil. Assim, no período estudado (1870-1930), tal *privatismo* tenderia a emergir de alguma forma na educação pública.

A questão do privatismo em nossa formação histórica é discutida por Rubens Goyatá, focalizando o papel do Estado. No Brasil tivemos momentos de um Estado mais ou menos centralizador. Porém, não é simplesmente uma questão da centralização política. Ou seja, do incremento de poder nas mãos do Estado, que faz com que a índole do poder político seja pública ou privada. Em nosso país tivemos arranjos sociopolíticos identificados ao predomínio seja do privatismo, como a República Velha e o neoliberalismo da década de 1990, seja do estatismo, como os governos Vargas e o regime militar. Pois bem, malgrado as inúmeras e marcantes diferenças entre eles, há um substrato comum: “a ausência de uma

²³² SAES, Décio. *A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

²³³ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 10ª ed., 2008, p. 45.

sólida esfera pública de universalização de direitos, democraticamente controlada pela sociedade.” Este é “o verdadeiro sentido de privatismo no Brasil — entre governos que estatizam ou privatizam, o que sempre falta é a coisa pública, em sua acepção democrática.”

234

A problemática que envolve Estado, nação e escravidão, é algo complexa e exige atenção mais detida. No Brasil, em nenhum momento histórico, tivemos algo que se assemelhe ao universalismo. A rigor, talvez tenhamos tido um falso universalismo. Impõe-se, portanto, uma discussão abordando o âmbito do direito e dos documentos fundadores, como é o caso da Constituição de 1824, que permitem por em relevo as contradições da sociedade brasileira. No Brasil, enquanto país constituído a partir de 1822, tivemos uma Estado-nação em que a maior parte do povo não fazia parte da nação, o povo como um todo não era cidadão, na medida em que escravos e índios não eram considerados legalmente cidadãos, embora constituíssem o maior contingente populacional.

Em “Ideologia liberal e construção do Estado”, Maria Odila Dias assevera que “na Constituinte de 1823, os princípios corporativistas de um Estado-nação foram gradualmente se sobrepondo aos princípios abstratos de racionalidade política”. Porquanto seria, também, “sugestiva a substituição, na Constituição de 1824, da expressão direitos individuais por direitos civis e políticos”. Uma manifestação que, para além da exclusão do escravizado como cidadão, se contrapunha à “extensão dos direitos de cidadão para os escravos libertos.” Ou seja, mesmo tendo alcançado a liberdade, o que aconteceu em grande escala no Brasil através de alforrias, o ex-escravo não obtinha todos os direitos individuais como cidadão.²³⁵

Carvalho destaca que “a Constituição outorgada de 1824, que regeu o país até o fim da monarquia, combinando idéias de constituições européias, como a francesa de 1791 e a espanhola de 1812,” regulou direitos políticos, definindo quem teria direito de votar e ser votado. Para os padrões da época, segundo Carvalho, “a legislação brasileira era muito liberal.” Todos os homens acima de 25 anos que tivessem renda superior a 100 mil-réis podiam votar, e todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. Mulheres não votavam. Os escravos, já que não eram cidadãos, evidentemente não podiam votar. Os libertos votavam na eleição primária.²³⁶

²³⁴ GOYATÁ, Rubens. Privatismo. In: AVRITZER, Leonardo; BIGNOTTO, Newton; GUIMARÃES, Juarez; STARLING, Heloisa Maria Murgel. *Corrupção: ensaios e críticas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 179-85.

²³⁵ DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005, p. 134-5.

²³⁶ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 29-30.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, como denunciou Fernandes, “sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o trabalho livre.”²³⁷ Decorrendo daí a exclusão do trabalhador negro do mercado de trabalho capitalista em formação, no início do período republicano.

Luiz Felipe de Alencastro, em “A desmemória e o recalque do crime na política brasileira,” acrescenta uma problematização ainda mais ampla à questão, quando diferencia o que foi a escravidão no período da Colônia da escravidão transcorrida no Brasil Império, e enfatiza o papel do tráfico negreiro num país independente do Novo Mundo.²³⁸ O autor lembra-nos que “as grandes tragédias que atingem e dividem os países e as comunidades provocam por vezes um bloqueio traumático, um recalque, da memória coletiva.” E a escravidão constitui, “na longa história dos povos do espaço colonial e nacional brasileiro,” um dos grandes dramas que em diferentes épocas “geraram processos emblemáticos de esquecimento e de lembrança.” A percepção do drama histórico produzido pelo tráfico e pelo escravismo é fundamental para entender, não somente para os afro-descendentes, mas para todos, as clivagens sociais e a violência no Brasil contemporâneo. No sentido de “avaliar a dimensão do fenômeno e as seqüelas deixadas na sociedade, convém sublinhar a especificidade do escravismo brasileiro.”

Todos os países americanos tiveram em seu solo escravos africanos, “mas nenhuma parte do Novo Mundo praticou a escravidão em tão larga escala como o Brasil.” Porquanto, na longa história do tráfico de escravos, “do total de cerca de 11 milhões de africanos deportados para as Américas, 44% (perto de 5 milhões) vieram para o território brasileiro num período de três séculos (1550-1856).” O outro grande país escravista das Américas, os Estados Unidos, praticou o tráfico negreiro por pouco mais de um século (entre 1675 e 1808) e recebeu uma proporção bem menor de africanos, perto de 560 mil indivíduos deportados: 5,5% do total. Como decorrência, “o Brasil aparece como o agregado político americano que captou o maior número de africanos e praticou durante mais tempo a escravidão.”²³⁹

Cabe acentuar as características desse escravismo entranhado, que não ocorria em territórios coloniais, mas em genuínos Estados nacionais: Estados Unidos e Brasil.

²³⁷ FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*. Volume I. 5ª edição. São Paulo: Globo, 2008, p. 29.

²³⁸ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. A desmemória e o recalque do crime na política brasileira. In: NOVAES, Adauto (org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007, p. 321-34.

²³⁹ *Ibid.*, loc. cit.

Concretamente, “o caráter local, nacional, das normas e das leis levava à refundação da escravidão no quadro do direito moderno e da contemporaneidade.”²⁴⁰

Apesar das diferenças significativas entre os dois países, a afirmação do escravismo como fundamento da soberania nacional define um campo histórico específico que unifica Estados Unidos e Brasil. Por outro lado, quando o tráfico negreiro para os Estados Unidos foi abolido em 1808, a escravidão já havia sido eliminada em oito Estados americanos e só perdurava em nove. O sistema subsistiu nos Estados sulistas como uma prerrogativa regional, porém duramente combatida pelos outros Estados da federação.²⁴¹

Enquanto as lutas de independência no território da América espanhola resultavam em difíceis vitórias do republicanismo e do abolicionismo, “em Cuba e no Brasil o monarquismo e a escravidão continuaram a reinar”.²⁴² A escravidão foi abolida demorada e gradativamente em ambos (1888 e 1899, respectivamente). Com o agravante de ser o Brasil um país independente. Sendo Cuba ainda uma colônia espanhola.²⁴³

No Brasil, no mesmo momento, a escravidão contrariamente “se estendia sobre a totalidade do território, abarcando as diferentes camadas sociais e amarrando a opinião pública à defesa do sistema.” Na Corte do Rio de Janeiro, capital do Império, viviam em 1849, 266 mil habitantes, dos quais 110 mil (41%) eram escravos, transformando a cidade na maior concentração urbana de cativos das Américas. “Esse largo consenso nacional sobre a propriedade escrava compôs o fundamento histórico do escravismo no Brasil.”²⁴⁴

Alencastro define esse processo de continuidade do escravismo brasileiro no Brasil enquanto Estado-nação como sendo: “O grande complô dos seqüestradores.”

O Império do Brasil se apresentava, para além da continuidade da escravidão, num continente cada vez mais republicano e abolicionista, como a “única nação independente que praticava o tráfico negreiro.” Além disso, “alvo da pressão diplomática e naval britânica, o comércio oceânico de africanos passou a ser paulatinamente proscrito por uma rede de tratados internacionais que o governo de Londres tecia no Atlântico.”

²⁴⁰ Ibid., loc. cit.

²⁴¹ ALENCASTRO, 2007, op. cit., p. 321-34.

²⁴² BLACKBURN, Robin. *A queda do escravismo colonial: 1776-1848*. Tradução Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 407.

²⁴³ SCOTT, Rebecca J. *Emancipação escrava em Cuba: a transição para o trabalho livre*. Tradução Maria Márcia Lamounier. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1991.

²⁴⁴ O “largo consenso” se explica pelo fato de que, ao contrário de uma historiografia *vista de cima*, o senhor de escravos não se reduzia ao latifundiário com escravaria numerosa, com plantéis de mais de 50/100 escravos, mas prevalecia no Brasil senhores com média de três a quatro escravos. Ex-escravos, por exemplo, se tornavam senhores ao adquirirem escravos. Ou seja, havia uma cultura escravista que abarcava a sociedade como um todo. ALENCASTRO, op. cit.

As hesitações em relação ao término do tráfico negreiro ilustram, como destaca Chalhoub, “exemplarmente a incapacidade de pensar fora dos quadros da escravidão.”²⁴⁵

Beatris Mamigonian, a quem deve ser creditado um dos primeiros estudos aprofundados sobre o assunto, “sublinha na sua importante tese que o contencioso relativo à escravidão ilegal de africanos começou em 1818.” De fato, completado naquele ano, “o tratado anglo-português proibindo o tráfico no norte do equador, determinava que os africanos oriundos daquelas paragens seriam considerados livres ao desembarcar no Brasil.”²⁴⁶ Em seguida, a totalidade do comércio negreiro é proibida no Brasil com a lei de 7 de novembro de 1831.

No entanto, o dado estarrecedor, é que 710 mil africanos foram trazidos acorrentados para o Brasil entre 1831 e 1856, “num circuito de tráfico clandestino caracterizado como crime de pirataria pela legislação do Império e pelos tratados anglo-brasileiros.” Da mesma forma que o dispositivo legal de 1818, a lei de 1831 assegurava plena liberdade aos africanos introduzidos no país após essa data. Conseqüentemente, “o artigo 179 do Código Penal considerava os detentores desses indivíduos como seqüestradores de pessoas livres mantidas em cárceres privado.” Posteriormente, entre 1850 e 1854, “o governo, na prática, anistiou os proprietários culpados do crime de seqüestro.” Sem desprezar o fato de que “a diplomacia britânica acomodou-se com essa situação, embora continuasse combatendo vigorosamente o tráfico negreiro no Atlântico.”²⁴⁷

Foi ocultado oficialmente o fato de que os 50 mil africanos do norte do equador que desembarcaram no Brasil entre 1818 e 1831, “somados aos 710 mil vindos de várias partes da África entre 1831 e 1856 — e a totalidade de seus descendentes —, continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888.”

Sob o efeito da pressão britânica, dos tratados anglo-brasileiros e da extensão do direito positivo elaborado por legisladores e magistrados brasileiros, “ocorre uma judicialização do estatuto do escravo.” Deportado da África ou nascido no Brasil, o cativo incorporava-se ao campo das leis civis, comerciais e penais do país. Essas leis eram debatidas e redigidas no Parlamento, nas assembléias provinciais e câmaras municipais. Nos tribunais brasileiros, também, é que se definia a jurisprudência da matéria. Nas faculdades de direito de São Paulo e Recife, a um só tempo, “juristas e futuros advogados, cuja vida e profissão se imiscuíam no

²⁴⁵ CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 194.

²⁴⁶ MAMIGONIAN, Beatris Gallotti. *To be a Liberated African in Brasil: Labour and Citizenship in the Nineteenth Century*; tese de doutorado em História, University of Waterloo, Waterloo, Ontário, Canadá, 2002, pp. 23-24, 56-65, 234-235, 258-269, passim. Apud ALENCASTRO, 2008, op. cit., p. 324.

²⁴⁷ ALENCASTRO, op. cit., p. 324.

cotidiano dos escravos, estudavam os efeitos desarmônicos da penetração do direito positivo na sociedade escravista.”

Na realidade, explicita Alencastro, existe uma densa imbricação entre o escravismo e o Direito modernos. “O escravo constitui uma forma de propriedade privada cuja posse e gestão requer o aval reiterativo dos poderes públicos, porquanto o poder dos senhores sobre os escravos representa um elemento constitutivo do pacto social.” Assim sendo, “embora fundado na coerção, o escravismo depende de uma legitimidade que decorre da legalidade.” Ou seja, depende de sustentação através do Estado.

Com o adensamento da campanha, em contraposição à persistência escravista, abolicionistas, magistrados e advogados e militantes exploram brechas e contradições das leis. Nesse sentido, invocando a plena vigência da lei de 1831, eles conseguiram libertar algumas centenas de africanos espuriamente escravizados. Entretanto, foi em vão, “que Luiz Gama, José do Patrocínio, A. J. Macedo Soares e outros verberaram o seqüestro de outras centenas de milhares de africanos e de seus descendentes mantidos em cativeiro.”

Sabe-se, de todo modo, que vários ilícitos serviram para dissimular os referidos seqüestros. Alguns trabalhos de Chalhoub mostram “que Eusébio de Queiroz orientou seus subordinados a ‘legalizar’ a escravização desses indivíduos livres desde a época em que ocupava a Intendência Geral de Polícia da Corte, entre 1833 e 1844.”²⁴⁸ Mais tarde, em 1869, segundo Alencastro, num artigo no jornal abolicionista *Radical Paulistano*, que acabara de fundar com Rui Barbosa, Luiz Gama denuncia a hipocrisia de “d. Pedro II e ‘seu imoral governo’ por acobertarem os infratores das leis de 1818 e 1831.” Em continuidade, “ele ataca os padres e os vigários que, a serviço dos senhores, batizavam tais africanos sob o título de ‘escravos’, fornecendo assim a documentação que dava foros de legalidade ao seqüestro.”

Outro passo decisivo para a ocultação dos crimes ocorreu a partir de 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, “determinando a ‘matrícula’, o registro oficial, dos escravos existentes no Império.” Nesse momento, “as autoridades permitiram que os senhores inscrevessem os africanos das leis de 1818 e 1831 — e seus descendentes — como se fossem escravos.” O mesmo ocorreu em 1885, “no novo registro geral consecutivo à Lei dos Sexagenários.” No jornal abolicionista *Gazeta da Tarde*, “José do Patrocínio denuncia as ordens explícitas emitidas em favor da fraude pelo então ministro da Agricultura, Antônio Prado (1885-1887).”

²⁴⁸ Alencastro se refere a uma comunicação verbal de Chalhoub sobre pesquisa que desenvolvia na época, e em CHALHOUB, 1990, op. cit., p. 195, está a seguinte interpretação: “Podemos desconfiar, portanto, que o chefe de polícia não tenha agido com o devido rigor contra os traficantes porque tal atitude contrariava suas convicções.”

No ano de 1880, quando a campanha abolicionista se radicalizava com a fundação da Sociedade Abolicionista Brasileira, José do Patrocínio, agora na *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, coloca em pauta a indenização das vítimas da violação da lei de 1831. Expondo em detalhes minuciosos seu cálculo com base em estatísticas disponíveis, “ele toma o número de africanos importados entre 1831 e 1856, faz uma estimativa sobre o total de seus descendentes, contabiliza os anos e dias por eles trabalhados e os multiplica pela soma de 200 réis, valor de um salário diário.”

Dessa forma, “pela primeira vez no Brasil, um ato indenizatório dos crimes da pirataria negreira é reivindicado e quantificado.” Alencastro alerta para “fato de que não se procurava aqui ressarcir ou resgatar os verdadeiros escravos ainda existentes no país.” Pretendia-se, ainda mais, “a indenização líquida e certa devida a indivíduos livres, reduzidos à escravidão e seqüestrados por seus alegados proprietários com cumplicidade do governo e da justiça imperial.”

O tema subjaz aos debates, conforme destaca Alencastro, e em “O Abolicionismo” (1882), Joaquim Nabuco escreve com todas as letras, que durante cinquenta anos a grande maioria da propriedade escrava no Brasil foi possuída ilegalmente. “Nada seria mais difícil aos senhores, tomados coletivamente, do que justificar perante um tribunal escrupuloso a legalidade daquela propriedade, tomada também em massa.”

O referido “tribunal escrupuloso” jamais foi instaurado nas cortes judiciárias brasileiras, nem tampouco na historiografia do país. Excetuando o registro biográfico consagrado às ações individuais impetradas por militantes, advogados e magistrados abolicionistas, o assunto que permaneceu encoberto na época, continua praticamente ignorado pelas gerações atuais e tende a se perpetuar nas futuras.

Resta caracterizar que esse crime coletivo guarda um significado dramático: “contra a lei, a maioria dos africanos cativados no Brasil a partir de 1818 — e todos os seus descendentes — foi mantida na escravidão até 1888.” Por conseguinte, “o recenseamento de 1872, o primeiro a ser feito em todo o Império, registrou uma população de 9.923.000 habitantes, entre os quais havia 1.509.000 escravos (15,2%).” Parte desse quantitativo constituía-se de escravos na forma da lei: “a progeneratura de antigos cativos, de africanos vindos do Norte do equador antes de 1818, de indivíduos deportados da África subequatorial antes de 1831 e de seus descendentes.” Todos os demais, sobreviventes, “filhos e netos do contingente de 760 mil africanos ilegalmente desembarcados, permaneciam submetidos ao cativeiro em violação da lei.”

Alencastro insiste em denunciar que, “boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava.” Assim, “moralmente ilegítima, a escravidão do Império banhava-se na ilegalidade.” Decorre daí, que “a ocultação desse crime, a desmemória de que ele é objeto no ensino da história brasileira, o desconhecimento em que ele ainda permanece, mesmo nas fileiras do Movimento Negro, merecem reflexão.”

Durante o Império — há certo consenso nisso —, “o país esteve entregue a um sentimento complexo,” e “seria excessivo pretender que reinava um sentimento de culpa.” Mas havia a certeza de que se praticava uma fraude coletiva. Pairava a insegurança gerada por um título de propriedade que podia ser questionado por um desafeto, um herdeiro insatisfeito, um concorrente, um advogado ou magistrado abolicionista agindo em nome das vítimas na ocasião de uma venda, de um empréstimo hipotecário, de uma execução testamentária. Para que não estourassem rebeliões de gente injustamente escravizada e de escravos, para que a insegurança individual de cada senhor, de cada seqüestrador, não se transformasse em insegurança coletiva dos proprietários, de seus associados e credores — abalando toda a sociedade —, era preciso que vigorasse um geral conluio, um pacto implícito em favor da violação da lei. Um pacto fundado nos ‘interesses coletivos da sociedade’, como sentenciou, em 1854, o ministro da Justiça, Nabuco de Araújo. “Firmava-se, duradouramente, o princípio da impunidade e do casuísmo da lei.”

A longa análise, que se inicia com a formação do Estado-nação no Brasil, se estendendo até questão da persistência da escravidão ilegal e do tráfico comercial negreiro, teve aqui o intuito de por em relevo e tentar demonstrar o quão particularista era o Estado nacional brasileiro sob o Império e primórdios da República. Dessa forma, evidencia-se o privatismo e toda a sua lógica social e política nas relações entre a classe dominante e o poder político instituído. Pudemos acompanhar, a partir das análises de diversos autores tanto do passado quanto contemporâneos, o quanto o público manteve uma tendência diacrônica de submissão ao primado do privado ao longo da formação nacional brasileira, embora houvesse momentos em que a essa primazia (do privado ante o público) ou oposição (privado *versus* público) não se apresentava tão nitidamente. Como, por exemplo, no “arranjo institucional” do pacto federativo monárquico, que descaracterizava uma “dicotomia rígida” entre público e privado; ou, no caso do “coronelismo”, no pacto federalista republicano, em que o poder privado estava fragilizado frente ao poder público.

3 O PÚBLICO E O PRIVADO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA

*A contradição em que o homem religioso se encontra com o homem político é igual à contradição em que o **bourgeois** se vê com o **citoyen** e o membro da sociedade civil com sua **política de pele de leão**. [grifo do autor]*

Karl Marx, A questão judaica

3. 1 Público e privado: significados no decorrer do tempo histórico

Ambigüidades semânticas sempre acompanharam “o uso dos termos *público e privado*, revelando suas dimensões contraditórias, complexas e multidimensionais,” segundo Gilberto Dupas.²⁴⁹ Assim, “numa primeira abordagem, o *interesse público* pode ser entendido numa relação antagonista tanto com o *interesse do indivíduo* — ou grupo de indivíduos com demandas específicas — como com o *interesse da empresa*.” Esses dois últimos definidos “como pertencentes ao campo do *interesse privado*, são necessariamente particularistas e, embora possam compor a teia de influências que definem o interesse público, não podem pretender representar o interesse geral.” [grifo do autor]

Raymond Williams²⁵⁰ destaca que privado “ainda é uma palavra complexa, mas sua extraordinária revalorização histórica está completa, em grande medida.” A palavra *privado*, “incorporou-se ao inglês a partir da precursora imediata latina *privatus* (retirado da vida pública), da palavra rastreável latina *privare* (despojar ou privar).” Posteriormente, adquiriu o sentido de “secreto e oculto tanto na política como na expressão *private parts* [partes íntimas]. Adquiriu também (e esse foi um dos momentos cruciais da transição) uma oposição convencional à *público*.” Como acontece em “casa privada, educação privada, teatro privado, opinião privada, hotel privado, clube privado, propriedade privada.” Em quase todos esses usos, “o sentido primordial era de *privilégio*; não se via o acesso ou a participação limitada como privação, mas como vantagem.”

O postulado fundamental da fase inicial do liberalismo, como assinala Nicola Abbagnano,²⁵¹ buscava apresentar uma coincidência entre *interesse privado e público*. Nesse sentido, “jusnaturalistas e moralistas, como Bentham, acreditavam que bastava ao indivíduo buscar inteligentemente sua própria felicidade para estar buscando, simultaneamente, a felicidade dos demais.” Adam Smith, com efeito, em sua doutrina econômica, “baseia-se no

²⁴⁹ DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 23.

²⁵⁰ WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 324-5.

²⁵¹ ABBAGNANO, Nicola. Liberalismo. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 604.

pressuposto análogo da coincidência entre o interesse econômico do indivíduo e o interesse da sociedade.”

O termo *privado*, na sua segunda acepção em Ferreira²⁵², aparece conceituado como o “que não é público, particular.” O termo *público*, por sua vez, diz respeito ao que é “do, ou relativo, ou pertencente ou destinado ao povo, à coletividade.” Em Houaiss,²⁵³ *privado* é algo “que pertence a um indivíduo particular,” situado “por oposição a *público*”. Como exemplos: “bens privados, empresa privada”. Público seria aquilo que é “relativo ou pertencente a um povo, a coletividade.” Em ambos os autores, todavia, *público* é relativo ou pertencente ao governo de um país, assim como é pertencente e de uso de todos, comum, “por oposição a *privado*”²⁵⁴ e significa “o povo em geral”.²⁵⁵

Na análise de Sader e Leher, “o pensamento político e jurídico moderno consagrou uma distinção clara entre o que é público e o que é privado (privado = não-público).” Com efeito, “o interesse público é determinado em contraste com o interesse privado e vice-versa. É a oposição entre o que é coletivo, universal, geral, e o que é individual, grupal, particularista.” Assim, nas ciências sociais, é a oposição entre a “sociedade de iguais” e a “sociedade de desiguais”; entre a política (interesse geral) e a economia (interesse mercantil) ou, na perspectiva marxiana, entre “o céu da política” e o “inferno das relações de trabalho”.²⁵⁶

Para Jürgen Habermas²⁵⁷ “o uso corrente de ‘público’ e ‘esfera pública’ denuncia uma multiplicidade de significados concorrentes.” Tais significados “se originam de diferentes fases históricas e, em sua aplicação sincrônica sobre relações da sociedade burguesa industrial tardia e organizada sócio-estatalmente, entram num turvo conúbio.” Dessa forma, as mesmas relações que se contrapõem ao uso tradicional do termo, um emprego um tanto confuso dessas palavras, “parecem até mesmo estar a exigir a sua manipulação ideológica.” Entretanto, caso houvesse uma contraposição à terminologia tradicional a partir das relações burguesas, as ciências, “sobretudo Direito, Ciência política e Sociologia,” não substituíram as tradicionais categorias “‘público’ e ‘privado’”, por outras categorias com definições mais precisas.

²⁵² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

²⁵³ HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.05. Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva, setembro de 2004.

²⁵⁴ Ibid.

²⁵⁵ FERREIRA, op. cit.

²⁵⁶ SADER, Emir; LEHER, Roberto. *O público, o estatal e o privado*. Projeto de pesquisa para renovação de bolsa de produtividade do CNPq, 2003.

²⁵⁷ HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2ª edição, 2003, p. 13.

3. 2 Público e privado: uma contradição na história do direito

Na discussão sobre a questão do público e do privado é inevitável uma reiterada abordagem do Estado, o poder público. Nesse sentido, a apreciação desse problema não deixa de se apresentar em determinados aspectos algo tautológica.

As relações entre público e privado, assim como a questão do Estado, devem ser analisadas em seu aspecto histórico-social, conquanto, a própria noção de público e de privado tem sua historicidade.²⁵⁸

A origem dos conceitos de público e privado se encontra na Filosofia do Direito.²⁵⁹ Norberto Bobbio comenta que a dupla de termos público/privado ingressou na história do pensamento político e social do Ocidente, a partir de duas passagens (*Institutes, Digesto*) do *Corpus iuris*,²⁶⁰ em que são definidos o direito público e o direito privado. Em razão de seu constante e contínuo uso, sem que sofresse grandes modificações, acabou por se constituir numa das “grandes dicotomias”, presente não somente nas disciplinas jurídicas, como também nas sociais e históricas. Servindo, assim, para delimitar, representar, ordenar os respectivos campos de investigação.²⁶¹ Bobbio se refere à “grande dicotomia” pelo fato de que a distinção entre público e privado teria a capacidade de dividir um universo em duas esferas separadas, estabelecer uma divisão total entre ambas as esferas e fazer convergir na direção da “grande dicotomia” outras dicotomias a ela subordinadas.

A preeminência, na linguagem jurídica, da distinção entre direito público e direito privado sobre todas as outras distinções, a constância do seu uso nas diversas épocas históricas, bem como sua força inclusiva, resultou na consideração dos conceitos de direito público e direito privado como sendo duas categorias *a priori* do pensamento jurídico.

Numa dicotomia, os dois termos podem ser definidos independentemente um do outro, um dos dois é primeiramente definido e o segundo recebe definição negativa. Assim, definindo primeiramente direito público, o direito privado se definiria como não-público.²⁶²

²⁵⁸ BARROS, José D’Assunção. *Cidade e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 70.

²⁵⁹ GOMES, Paulo de Tarso. O público e o privado: sobre o direito de educar a consciência. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELLI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.) *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 155.

²⁶⁰ *Corpus Iuris Civilis*. Direito Romano. Corpo do Direito Civil. Denominação dada em 1602 por Denis Godefroy à obra codificada por Justiniano (517-565), imperador romano, composta por Institutas, Digesto, 2º Código e Novelas, e editada entre os anos 528 e 565. Considerada como monumento máximo do direito em todos os tempos. SIDOU, J. M. Othon. Dicionário jurídico: Academia Brasileira de Letras Jurídicas. 9ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 230 [“Corpus Iuris Civilis”] e p. 491 [Justiniâneo].

²⁶¹ BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: para uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terá, 2007, p. 13.

²⁶² BOBBIO, 2007, op. cit., p. 14.

Eugeny Pasukanis, por sua vez, considera que o conceito de direito público somente pode ser compreendido em seu desenvolvimento histórico, em cujo transcorrer “ele é continuamente repellido pelo direito privado”.²⁶³

Os dois termos de uma dicotomia, com efeito, tendem a se condicionar reciprocamente, no sentido de que se referem por oposição um ao outro continuamente. Assim, em linguagem jurídica, escritura pública remete por contraste imediatamente à escritura privada e vice-versa. Em linguagem comum, o interesse público imediatamente determina-se em contraste com o interesse privado e vice-versa. Portanto, dentro do espaço em que os termos se delimitam, na medida em que cada espaço é ocupado totalmente, os termos se delimitam reciprocamente, no sentido de que a esfera de um chega até onde começa a esfera do outro. Em diferentes circunstâncias, a que convém a aplicação dessa dicotomia, a magnitude das duas respectivas esferas pode, cada uma delas, aumentar ou diminuir, seja por um ou por outro dos dois termos. Ao longo do debate, no transcurso do tempo, é lugar-comum que, quando a esfera do público se amplia, a esfera do privado se retrai, e o contrário também acontece inevitável e reciprocamente.²⁶⁴

Bobbio salienta que independente da origem da distinção e o momento histórico de seu surgimento, a clássica dicotomia entre o direito privado o direito público tende a refletir a situação de um grupo social em que está estabelecida a diferenciação entre o que pertence ao grupo enquanto tal, àquela coletividade, e o que pertence aos membros singulares. Num sentido mais geral, entre sociedade global e grupos menores.

Segundo o mesmo autor, a relevância conceitual, classificatória, e mesmo axiológica, da dicotomia público/privado decorre do fato de que ela compreende, ou nela convergem, outras dicotomias tradicionais e recorrentes no âmbito das ciências sociais, que podem completá-la e inclusive substituí-la, como sociedade de iguais e sociedade de desiguais, sociedade civil e estado, política e economia.²⁶⁵

A dicotomia público/privado também está revestida de um uso axiológico, para além do significado descritivo, antes discutido. Assim, os dois termos, público e privado, possuem também um significado valorativo.

No uso descritivo comum os dois termos se apresentam contraditórios, já que no universo delimitado por ambos, um ente não pode ser ao mesmo tempo público e privado, também não pode ser nem público nem privado, além de o significado valorativo de um se

²⁶³ PASUKANIS, Eugeniy Bronislanovich. *A teoria geral do direito e o marxismo*. Tradução e apresentação de Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989, p. 78.

²⁶⁴ Esse aspecto é relevante na consideração do movimento dialético da relação entre público e privado.

²⁶⁵ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 15.

opor ao do outro, na medida em que, quando é atribuído um significado valorativo positivo a um, o outro adquire conseqüentemente um significado valorativo negativo, e vice-versa. Decorrem daí duas concepções diversas da relação público-privado, que se definem como a “do primado do privado sobre o público, a primeira, e a do primado do público sobre o privado, a segunda.”

O primado do direito privado se afirmou através da difusão e da recepção do direito romano no Ocidente. Com efeito, o direito presente no *Digesto* (dito também *Pandectas*)²⁶⁶ é em grande parte direito privado, e seus institutos principais são a família, a propriedade, o contrato e os testamentos. Em virtude da continuidade de sua duração e da universalidade de sua extensão, o direito privado romano adquiriu o valor do direito de razão. Um direito que tem sua validade reconhecida independente de circunstâncias originárias de tempo e lugar. O direito privado romano, apesar de em sua origem ter sido um direito positivo e histórico, transformou-se ao longo do tempo através da obra de diversos juristas e comentadores, num direito natural. Posteriormente, com as grandes codificações do início do século XIX, transformou-se, então, novamente em direito positivo. Enfim, um direito positivo que para seus primeiros comentadores está revestido de validade absoluta, considerando-o, assim, como o direito da razão. Por conseguinte, durante séculos, o direito privado foi o direito por excelência.²⁶⁷

Ellen Wood explicita que embora os romanos antigos, a exemplo dos gregos, ainda identificassem o Estado com a comunidade de cidadãos — “o povo romano” — eles produziram alguns dos principais avanços na separação conceitual entre Estado e sociedade. Isso aconteceu, segundo Wood, “especialmente no direito romano, que distinguia a esfera pública da privada e dava à propriedade privada um *status* e uma clareza legais de que ela nunca gozou antes.”²⁶⁸

O direito privado é o direito em si. Em Hegel, o termo alemão *Recht*, designa direito privado, corresponde ao “direito abstrato” dos “Princípios da Filosofia do Direito”. O direito público, explicita Bobbio, é indicado com a expressão *Verfassung*, que corresponderia a “constituição”. Marx, ao criticar o direito, se refere fundamentalmente ao direito privado, cujo instituto principal, objeto da crítica é o contrato entre sujeitos formalmente iguais, mas essencialmente desiguais. Em Marx, o direito é o direito burguês e se identifica, por sua vez, com o direito privado. O direito público é criticado por Marx, segundo Bobbio, nem tanto sob

²⁶⁶ SIDOU, 2006, op. cit., p. 279.

²⁶⁷ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 20.

²⁶⁸ WOOD, 2003, op. cit., p. 206.

uma forma de direito; a crítica efetivamente é dirigida à concepção tradicional de Estado, mais especificamente à concepção hegeliana de Estado. Para Pasukanis, o pressuposto fundamental da regulamentação jurídica é o antagonismo dos interesses privados, daí a linhas fundamentais do direito romano conservarem valor em toda sociedade produtora de mercadorias, até hoje.²⁶⁹

Embora possam ser encontradas suas origens em comentadores desde o século XIV, o direito público, enquanto corpo sistemático de normas, surge muito tempo mais tarde que o direito privado. Com efeito, o direito público nasce somente na época da formação do Estado moderno.²⁷⁰

Luiz Werneck Vianna adverte que a noção do Estado como sujeito de direito público é relativamente recente. Na Antiguidade romana, origem do pensamento e métodos jurídicos incorporados pelo Ocidente nos primórdios do capitalismo, os cidadãos e não o Estado eram aqueles que estavam investidos da capacidade de acionar, no que tange à ordem pública. Assim, um delito contra a ordem pública se apresentava como um agravo à cidadania, em vez de ser um delito contra o Estado.²⁷¹ O que denota que o público, neste sentido, tem por referência a coletividade, e não a instituição estatal.

Vianna destaca que o público não se constitui como uma instância diferenciada do privado, no sentido moderno que passou a adquirir, do seu isolamento num plano superior. Público e privado têm seu centro de gravidade na sociedade civil. O indivíduo, portanto, não se encontra separado do cidadão. Não se verifica, assim, um lugar para uma antítese entre interesses particulares e gerais, “que na clara remontagem do pensamento liberal produzirá a necessidade de um poder soberano que a todos obrigue.” Só com a decantação do indivíduo do cidadão, e a decorrente afirmação do interesse particular como realidade moralmente legítima por si mesma, é que será induzido o deslocamento da esfera privada da esfera pública. Daí é que, criticando o indivíduo isolado do liberalismo inglês, Marx afirmará que o *Robinson social* só poderia emergir no mundo moderno da Economia Política.²⁷² Este homem seria o produto da transferência da sua cidadania (nos moldes da liberdade dos antigos como diria Constant), como participante direto na gestão da coisa pública, ao Estado. A conversão

²⁶⁹ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 21

²⁷⁰ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 22.

²⁷¹ VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 9.

²⁷² MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Maria Heleno Barreiro Alves. 3ª edição. São paulo: Martins Fontes, 2003, p.226

do antigo cidadão em simples *indivíduo possessivo ou proprietário*²⁷³ ampliaria suas possibilidades de “atingir máxima satisfação para seus apetites.” Nesse processo de transferência, iniciando com a cessão tácita de direitos ao soberano, em Hobbes, e depois com a cessão por delegação através de um sistema de representação, em Locke, Montesquieu e Constant, é que surge a distinção entre público e privado, instituindo ao primeiro a constituição de um Estado de Paz.²⁷⁴ Daí que, para Ruzik, é pertinente afirmar que a pretensão de estabelecimento de uma clivagem entre um espaço a que se pode denominar público e outro a que se pode designar por privado é produto da *Modernidade*. O Estado moderno de feição liberal se constrói a partir da dicotomia público-privado, como espaço limitado pelas liberdades do indivíduo, centradas, acima de tudo, na noção de propriedade.²⁷⁵

A idéia do direito, ressalta Vianna, não tem origem na percepção do binômio público *versus* privado, historicamente foram os romanos os primeiros a desenvolver objetivamente o direito da propriedade privada e o direito da pessoa abstrata, e o direito privado romano era o direito privado clássico. Em Roma não houve a mistificação do direito privado, como o Ocidente o fez, na medida em que o converteu em direito público. Dessa forma, o direito de propriedade individual não necessitou recorrer ao Estado para ser legitimado. Ou seja, o universo “das relações sociais concretas, privadas, não precisou ser transfigurado numa ordem geral pública.” Os proprietários, na república romana, gozavam de plena cidadania, e as instituições gentílicas, a família e a religião, eram um elo de ligação entre indivíduo e sociedade, inexistindo o espaço vazio que poderia separar o público do privado. O exercício do papel privado realizava nele mesmo o público, e os cidadãos eram sujeitos jurídicos do público.²⁷⁶

O direito privado romano, em contraposição ao direito privado moderno, não estava subordinado ao direito público. Para Vianna, “paradoxalmente, esse resultará de uma invenção liberal — o indivíduo — livre, apetitivo e isolado terá de construir sobre sua cabeça uma ordem da qual ele próprio se mantenha distante e em situação inferior.” E a emergência

²⁷³ MACPHERSON, Crawford Brough. *Teoria política do individualismo possessivo de Hobbes até Locke*. Tradução de Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 15. Macpherson, a partir das concepções liberais em Hobbes e Locke, avalia que “o individualismo oriundo do século XVII continha a dificuldade central, residindo esta na sua *qualidade possessiva*.” [grifo nosso] E, segundo o autor, a qualidade possessiva se encontra na sua concepção de indivíduo como sendo essencialmente o proprietário de sua própria pessoa e das próprias capacidades, nada devendo à sociedade por elas. Nesse sentido, “as suposições do individualismo possessivo são apropriadas para uma sociedade de mercado possessivo, porque afirmam determinados fatos essenciais que são peculiares àquela sociedade.”

²⁷⁴ VIANNA, op. cit., p. 10.

²⁷⁵ RUZIK, Carlos Eduardo Pianivski. Locke e a formação da racionalidade do Estado Moderno: o individualismo proprietário entre o público e o privado. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.). *Repensando a Teoria do Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2004, p. 65-78.

²⁷⁶ VIANNA, op. cit., p. 10.

dessa ordem coincide com a divisão da sociedade em dois pólos, Estado e sociedade civil (dicotomia Estado/sociedade civil), passando a representar a duplicidade do homem da sociedade mercantil: uma face pública, outra privada.²⁷⁷

O direito romano, não obstante, forneceu princípios para a resolução de algumas questões do direito público europeu. Bobbio se refere, por exemplo, a *lex regia de império (Digesto)*²⁷⁸ segundo a qual aquilo que é estabelecido pelo príncipe tem a força de lei, desde que o povo tenha a ele atribuído tal poder, na medida em que o poder seria originário do povo. Daí a longa disputa sobre, “se o povo teria transmitido ou apenas concedido o poder ao soberano.”²⁷⁹

Com a época medieval, a partir de profundas transformações nas relações políticas, o direito romano passa a oferecer poucos instrumentos de interpretação e análise. Em que pese tal perda de influência, o direito público europeu herdou duas categorias fundamentais do direito privado, o *dominium* e o *pactum*, que serviram aos juristas para a construção de uma teoria jurídica do Estado. O primeiro designa o poder patrimonial do monarca sobre o território do Estado, e o segundo serve como princípio de legitimação do poder, presente em toda a tradição contratualista, de Hobbes a Kant.²⁸⁰

O Estado de Paz, assinala Pasukanis, tornou-se uma necessidade quando a troca tornou-se, por sua vez, um fenômeno regular. Na Europa feudal, inicialmente, as feiras e mercados, que integravam domínios senhoriais, serviam de fonte para o amplo lucro do senhor feudal do local. Assim que acertada a paz do mercado, em alguma localidade, tal condição servia meramente para “encher os cofres do senhor feudal e, por conseqüência, a servir aos seus interesses privados.” No entanto, conforme o poder feudal assumia o papel de garantidor da paz, que era indispensável aos contratos de troca, assumia também, em virtude das novas atribuições, um “caráter público” inteiramente novo em relação ao seu papel anterior. Nesse sentido, “o poder de tipo feudal ou patriarcal não conhece fronteiras entre o privado e o público.” Os direitos públicos que o senhor feudal tinha em relação aos seus servos eram igualmente os seus direitos como proprietário privado. E os seus direitos privados podiam, inversamente, ser interpretados, se assim ele o quisesse, como direitos políticos, numa só palavra: públicos. Da mesma forma o *jus civile* da Roma antiga foi interpretado, por alguns

²⁷⁷ VIANNA, op. cit., p. 10.

²⁷⁸ *Lex Regia* (Lat.) Direito Romano. Discutidíssima lei, ainda que constante das Institutas (1.2.6) e do Código de Justiniano, os quais dão a entender ter o povo transferido ao príncipe, no começo do Império, todo o poder de legislar. Nenhum historiador romano, no curso de cinco séculos (até Justiniano), faz referência a tal lei. In: SIDOU, 2006, op. cit., p. 519-20.

²⁷⁹ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 22.

²⁸⁰ Ibid., p.22.

juristas, como direito público, na medida em que seus fundamentos e fontes se baseavam na integração do indivíduo a uma determinada organização gentílica. Concretamente, seria uma forma jurídica embrionária que ainda não desenvolvera em si própria, determinações opostas e correlativas, de direito privado e direito público. Daí, todo o poder que carrega os traços de relações feudais ou patriarcais ser caracterizado, também, pelo predomínio do elemento teológico sobre o elemento jurídico. Portanto, “a interpretação jurídica, racional, do fenômeno do poder, só é possível com o desenvolvimento da economia monetária e do comércio.” E o Estado moderno, no sentido burguês do termo, assinala Pasukanis, surge no momento em que “a organização do poder de grupo ou de classe engloba relações mercantis suficientemente extensas.”²⁸¹

Bobbio destaca que um dos eventos que revela, mais que qualquer outro, a persistência do primado do direito privado sobre o público é a capacidade que o direito de propriedade conserva em sua oposição ao poder do soberano, quando este alega expropriar os bens do súdito por motivo de utilidade pública. Bodin, um dos principais teóricos do absolutismo, considera como injusto um príncipe que sem motivo justo e razoável viola a propriedade dos seus súditos. Tal ato, julga Bodin, constitui uma violação das leis naturais, as quais está submetido o príncipe juntamente com todos os homens.²⁸²

Hobbes, outro teórico do absolutismo,²⁸³ que confere poder não controlado ao soberano, admite que os súditos estão livres para fazer tudo o que não foi proibido pelo soberano: “como a liberdade de comprar e vender, ou de outro modo realizar contratos mútuos; de cada um escolher sua residência, sua alimentação, sua profissão, e instruir seus filhos como achar melhor, e coisas semelhantes.”²⁸⁴

Locke transforma a propriedade num verdadeiro direito natural, na medida em que tem origem no esforço pessoal ainda no estado de natureza, portanto antes da constituição do poder político. Dessa forma, deve ter seu livre exercício assegurado pela Lei do Estado, que corresponderia à lei do povo. Locke formula o princípio da inviolabilidade da propriedade, a qual compreende todos os outros direitos individuais naturais. Configura, com isso, a existência de uma esfera do indivíduo singular autônoma em relação à esfera sobre qual se estende o poder público. A inviolabilidade da propriedade privada torna-se, portanto, um dos

²⁸¹ PASUKANIS, op. cit., p. 110-12.

²⁸² BOBBIO, 2007, op. cit., p. 23.

²⁸³ Jean-Jacques Chevallier aponta: *O príncipe*, de Maquiavel; *Os seis livros da República*, de Bodin; *O leviatã*, de Hobbes; *A política resultante da sagrada escritura*, de Bossuet, como as principais obras “a serviço do absolutismo”. CHEVALIER, 1976, op. cit.

²⁸⁴ HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 131.

eixos da concepção liberal do Estado. Por conseguinte, “nesse contexto pode então ser redefinida como *a mais consciente, coerente e historicamente relevante teoria do primado do privado sobre o público.*”²⁸⁵ [grifo nosso]

Constant elevará a autonomia da esfera privada do indivíduo singular, em relação à esfera de competência do Estado, a um emblema da liberdade dos modernos contraposta à liberdade dos antigos. Como observa Gruppi, é grande a liberdade do homem moderno na esfera do privado; enquanto que, na esfera do público, sua liberdade é limitada, já que apenas limitadamente pode influenciar a condução do Estado.²⁸⁶ Na perspectiva defendida por Constant, o espírito de comércio (*esprit de commerce*), propulsor das energias individuais, sobrepujará o espírito de conquista (*esprit de conquête*), dos detentores do poder político, e a esfera privada se amplia em detrimento da esfera pública.²⁸⁷

Márcio Naves²⁸⁸ assinala que é “na esfera da circulação das mercadorias que podemos desvendar o segredo do Estado e das formas políticas burguesas.” A existência de um aparelho que está situado acima das partes em litígio, e do qual emanam, com força obrigatória, normas gerais e abstratas, depende fundamentalmente do surgimento de um circuito de trocas mercantis, que propicia as condições básicas para que se possa operar a distinção entre o público e o privado, com todas as decorrentes conseqüências. Como destaca Pasukanis, “a dominação de fato ganha um caráter pronunciado de direito público preciso assim que nascem ao seu lado e independentes de si, relações vinculadas ao ato de troca, que são relações privadas por excelência.”²⁸⁹

Conforme explicita Naves, “a dominação de classe na sociedade burguesa não se apresenta de forma direta e imediata — como nas sociedades pré-capitalistas —, exigindo, ao contrário, um aparelho que se apresenta como poder impessoal.” Tal poder, o Estado, não funciona propriamente a serviço de interesses privados de uma classe, como antes funcionou, mas que se põe como autoridade pública, distante e acima das classes, ou ainda, estranha a elas. Nesse sentido, “o caráter público do Estado só pode se constituir em uma *sociedade organizada sob o princípio da troca por equivalente.*” [grifo nosso] Um princípio que pressupõe como condição necessária da circulação a presença de sujeitos proprietários que se relacionam de modo voluntário e livre, sem a presença de uma autoridade que exerça

²⁸⁵ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 21-5.

²⁸⁶ GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM editores, 7ª edição, 1986, p. 21.

²⁸⁷ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 24.

²⁸⁸ NAVES, Márcio Bilharinho. *Marxismo e Direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2000, p. 79-80

²⁸⁹ PASUKANIS, op. cit., p. 112

coação. Dessa forma, o operário não é coagido diretamente a vender a sua força de trabalho para o capitalista, ele o faz por livre deliberação de sua vontade, por intermédio de um contrato. O poder político de classe, como ressalta Pasukanis, pode assumir a forma de um poder público na medida em que a relação de exploração se realiza formalmente como uma “relação entre dois possuidores de mercadorias ‘independentes’ e ‘iguais’, um dos quais, o proletário, vende a sua força de trabalho, e o outro, o capitalista, a compra.” Em decorrência, o Estado pode se apresentar, assim, como “‘vontade geral’ abstrata que se limita a garantir a ordem pública e a velar pela observância das normas jurídicas.”²⁹⁰

Com efeito, o papel do direito público, carente de um conteúdo próprio, acaba por refletir a legalidade privada, presidida pela troca de equivalentes entre indivíduos livres.

Vianna questiona se o público se constitui como reflexo do privado, como poderia, então, o privado se subordinar ao público? Como assinalado, “a dissociação entre público e privado decorre de uma articulação específica do liberalismo, com seu indivíduo livre e a ilimitada mercantilização da sociedade.” O público emerge como instituição autonomizada quando foram cortados os laços que uniam um indivíduo ao outro. A sociedade da relação entre coisas demanda um direito abstrato que discipline o mercado, e que instaure também sua unidade sob uma nova dimensão, qual seja, a sociedade política (Estado). A unidade “não pode fluir de indivíduos atomizados.” Em decorrência, “a liberação da sociedade civil [o privado] da sociedade política [Estado, o público] provoca a emergência de um direito público que a subordina a esta, embora seus pressupostos sejam comuns aos da própria ordem subordinada [privada].” A partir do liberalismo francês, principalmente, com a gradativa extensão da cidadania aos não-proprietários, o direito público tenderá a incluir um conteúdo próprio, singular. Tal processo, segundo Vianna, “coincidirá com o deslizamento progressivo da sociedade política [Estado, o público] de uma posição arbitral para assumir papéis próprios nos vários níveis da sociedade civil.”²⁹¹

O sistema de representação, com o advento do sufrágio universal, resultante das lutas políticas das classes subalternas, além de resgatar a política para a sociedade civil, determinará que o Estado passe de árbitro — embora ainda persista como tal — “a também ser parte integrante da sociedade civil, na medida em que os representantes do poder soberano são delegados eleitos por ela.”²⁹²

²⁹⁰ NAVES, op. cit., p. 80.

²⁹¹ VIANNA, op. cit., p. 15-6.

²⁹² Ibid., p. 16.

Os interesses particulares, desiguais em si mesmos, transitam livres na sociedade civil, e são a matriz determinante do poder soberano. Ocorre, todavia, que numa sociedade mercantil, o *indivíduo possessivo* é impulsionado pela sua satisfação privada. O poder soberano que é eleito pelo conjunto da sociedade civil, para adquirir legitimidade necessita se revestir de uma forma “geral”. Ou seja, o poder delegado através do sufrágio universal é obrigado a se explicitar em termos de universalização. Por conseguinte, “contraditoriamente, a democratização da participação política induz à *mistificação do privado no público*.” [grifo nosso] Tal efeito dialético torna-se mais complexo, na medida em que a generalização é produzida no nível da ideologia, pois “em outros níveis o poder soberano resume os interesses dominantes na sociedade civil.” Esse processo de *ideologizar em universal, o particularismo dos interesses privados* tem origem no direito público, “que se desdobra sobre si mesmo para afirmar um ‘interesse coletivo’ contraposto ao individual.” O direito público, assim, inaugura uma substância peculiar, que o distingue do direito privado. Entretanto, terá o público um significado a parte do privado? ²⁹³

O aspecto relevante, como destaca Vianna, é “o chamado efeito de ocultamento do privado no público.” O simples estabelecimento da sociedade política superposta à sociedade civil não produz, por si só, esse efeito de ocultamento. Na verdade, “a torsão que inverte o privado em público, requer previamente que o interesse privado se aproprie do público, e que o faça em nome de um universal, isto é, de forma mistificada.” A sociedade política, assim, transforma-se no “coroamento da sociedade civil”. O processo de apropriação do público pelo privado através do sistema de representação burguês produzirá um homem marcado pela duplicidade de sua própria natureza: uma de cidadão e a outra de indivíduo. O homem liberal, a partir dessa duplicidade, “conhecerá uma vida genérica”²⁹⁴ em oposição à sua vida natural.”²⁹⁵ Nesse sentido, Marx afirma que, assim, “continuam a existir todas as implicações da vida egoísta da *sociedade civil*, fora da esfera política [Estado], como propriedade da sociedade civil.” Por conseguinte, “onde o Estado político atingiu o pleno desenvolvimento, o homem leva, não só no pensamento ou na consciência, mas na *realidade*, na *vida*, uma dupla essência — celestial e terrestre.” O homem, com efeito, “vive na *sociedade política*, em cujo seio é considerado como *ser comunitário* [coletivo], e na sociedade civil, onde age como simples *indivíduo privado*”.²⁹⁶ [grifo do autor]

²⁹³ VIANNA, op. cit., p. 16-7.

²⁹⁴ *Vida genérica* corresponde à vida social, *ser genérico* a ser social, conceitos extraídos de Feurbach, por Marx.

²⁹⁵ VIANNA, op. cit., p. 17.

²⁹⁶ MARX, K. A questão judaica. In: MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 22.

Em Hobbes a política estava suprimida da sociedade civil, o poder político do monarca absoluto permanecia sacralizado. Dessa forma, o *indivíduo possessivo* não era também cidadão. Somente com a secularização do público (Estado), a sociedade civil recupera a política, o controle do Estado (público), e a duplicidade emergirá. A cidadania se mantém reduzida a grupos restritos da sociedade civil, enquanto esta retoma parcialmente o controle da política, e o interesse particular se manifesta igualmente como particular. Conforme o sufrágio é ampliado, e posteriormente atingindo o sufrágio universal, o particular precisa se enunciar sob uma perspectiva geral, permitindo, conseqüentemente, integrar em torno de si a maioria dos membros da sociedade civil.²⁹⁷

A princípio, segundo Vianna, “o domínio da ação ‘geral’ do Estado opera exclusivamente na dimensão política.” O objeto do direito público é constituído através da ordenação dos poderes concorrentes e harmônicos, como no caso dos três poderes previstos no modelo clássico da constituição liberal: executivo, judiciário e legislativo. A concepção teórica da lei geral e impessoal, conforme explicita Vianna, “consiste no pressuposto básico que orienta essa articulação — aprovada a lei pelos delegados do povo, a todos constrange igualmente.”²⁹⁸ Mas esta legalidade estatal não abrange as relações mercantis. O indivíduo é o sujeito da ordem privada. A esfera econômica está excluída ainda do âmbito da regulamentação jurídica, suas instituições são as mesmas que em geral servem à sociedade civil.

Reproduzir no âmbito do público a norma da ordem privada significa fazer refletir o privado no público. Para conceber o direito público como superação do direito privado, aquele não pode ser reflexo deste. O direito público, então, precisa estar revestido de um caráter social. O advento do Estado capitalista intervencionista altera a relação entre direito público e privado. O conflito entre capitalismo monopolista e os movimentos sociais, a luta entre capital e trabalho, pela hegemonia nas políticas do Estado que, “constituem-se, no essencial, nos elementos que intervêm para realterar a posição relativa dos termos do binômio público *versus* privado.”

A questão se localiza em determinar se a reorientação produziu sobre o direito público, um conteúdo próprio que o especifique e que também o emancipe do direito privado. Assim, o processo de publicização do privado, por meio da intervenção estatal, não permite que o público seja direito reflexo do privado. Elimina-se, assim, a distância que separava público e privado, no liberalismo clássico — “o privado ele próprio se torna público.” Há uma

²⁹⁷ VIANNA, op. cit., p. 18.

²⁹⁸ Ibid., p. 18.

confluência entre economia e política. O Estado, “de ‘necessidade externa’, de ‘poder superior’, converte-se em mais um agente do mercado.”

O movimento político no capitalismo pós-concorrencial, dos setores que entram em disputa, provoca a intervenção do Estado mediando as relações, gerando instituições que permitem canalizar demandas. Emergem sindicatos e partidos políticos, a partir da sociedade civil. A politização radicalizada nesta leva o direito público a um processo de interferência nas relações econômicas, e não mais se restringe ao político. Nesse sentido, o intervencionismo estatal na economia cumpre funções políticas.

A publicização da ordem privada, busca ajustar fatores, atua substitutivamente em relação ao automatismo do antigo mercado liberal, e *mesmo não resolvendo as contradições existentes na sociedade civil*, transfere o seu campo de incidência para a dimensão pública, política, do Estado. Como decorrência, o público nem consiste no puro reflexo do privado, e nem num sistema normativo e emancipado do privado, *mas na transfiguração deste naquele*. O privado para se manter como privado necessita exercer funções de interesse público. Público e privado, dissociados no liberalismo clássico, estão de certa forma reunidos nesse momento. Com efeito, “apesar do indivíduo e a propriedade livres se constituírem na base de toda a articulação do social, a defesa dos seus interesses transitará pela mediação do público.” Quanto ao direito do trabalho, o objeto do direito público, *servirá para a harmonização entre o trabalho e o capital*. Tal direito se encontra numa motivação não-privada, mas pública. Este público não é reflexo do privado, porém também não está revestido de autonomia. O trabalho permanece mercadoria, e vale por esta e não por sua função social. Nesse sentido, “embora confirme a noção que nega sua ordem privada, superpondo a desigualdade real à igualdade legal, o direito público não se erige antiteticamente a ela, nem estatui uma instância nova, acima e superior à sociedade civil.”²⁹⁹ A absorção do privado pelo público exprime, assim, a forma superior do Estado capitalista, mas não expressa um primado do público sobre o privado, “público e privado coexistem sob tensão, e o binômio díspare que representam — cooperação *versus* apropriação desigual — só pode se instalar e reproduzir sob tutela legal e incessante fiscalização.”³⁰⁰ No entanto, o próprio capital pode querer se livrar deste “liberalismo politizado”, caso ameaçado; o qual, nesse momento histórico, lhe é funcional.³⁰¹

A primazia do público sobre o privado, explicita Bobbio, assumiu formas variadas conforme os vários modos por meio dos quais se manifestou, e um deles foi a reação contra a

²⁹⁹ VIANNA, op. cit., p. 19

³⁰⁰ Ibid., p. 8.

³⁰¹ Ibid., p. 29.

concepção liberal do Estado. O primado do público sobre o privado se estabelece sobre a contraposição do interesse coletivo ao interesse individual e sobre a necessária subordinação, ou até mesmo à eventual supressão, do privado ao público. Baseia-se no pressuposto da irreduzibilidade do bem comum à soma dos bens individuais, empreendendo, portanto, a crítica de uma das teses mais correntes do utilitarismo. Um aspecto comum a todas as teorias que advogam o primado do público sobre o privado é o entendimento de que o *todo vem antes das partes*. Nesse sentido, “a totalidade tem fins não redutíveis à soma dos fins dos membros singulares que a compõem e o bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem das suas partes”. Trata-se, segundo Bobbio, de uma concepção aristotélica, depois compartilhada por Hegel, o qual cita expressamente Aristóteles. Assim, com outras palavras, o máximo bem de todos é o resultado da contribuição que cada um juntamente com os outros dá solidariamente ao bem comum, e não a perseguição do próprio bem individual de cada um, que ao atingir seu máximo bem próprio, resultaria num bem comum, como argumenta o utilitarismo.³⁰²

Na prática, o primado do público sobre o privado significa, por outro lado, o aumento da intervenção estatal na regulação coativa dos comportamentos dos indivíduos e grupos. Nesse sentido, seria o caminho inverso ao da emancipação da sociedade civil em relação ao Estado (primado do privado). Emancipação que é resultado histórico da hegemonia da classe burguesa.³⁰³

Para Bobbio, com o declínio dos limites à ação do Estado, este foi pouco a pouco se reapropriando do espaço conquistado pela sociedade civil burguesa até absorvê-lo completamente na experiência do Estado total.³⁰⁴ Este processo, no entanto, é percebido de outro ângulo por Vianna, na medida em que, para este autor, a ordem liberal (primado do privado sobre o público) se expressa melhor a partir da caracterização de seu mercado de trabalho. Assim, “o suposto estaria em que a livre circulação das mercadorias, especialmente a da força de trabalho, é que especifica essa concepção de mundo.” Com efeito, no período salientado por Bobbio, operou-se uma ampliação da participação política dos trabalhadores, processo que compeliu o liberalismo a incorporar a questão da democracia. A partir dessa tensão, política e social, ocorreu um conjunto de transformações que induziram a reorientação do papel do Estado, e uma redefinição do privado diante da ordem pública.³⁰⁵

³⁰² Ibid., p. 25

³⁰³ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 25.

³⁰⁴ Ibid., p. 25.

³⁰⁵ VIANNA, op. cit., p. 6-7.

A distinção público/privado se duplica na distinção política/economia, decorrendo daí que ao primado do público sobre o privado corresponde o primado da política sobre a economia. Como exemplo, o processo de intervenção do poder público na regulação da economia, é designado também como processo de “publicização do privado.” Por outro lado, a publicização do privado é constantemente acompanhada pelo processo inverso de “privatização do público”.³⁰⁶

As relações de tipo contratual, como assinala Bobbio, características das relações privadas, não se reduziram propriamente a uma esfera inferior das relações entre indivíduos ou grupos menores. Ao contrário, reemergiram à fase superior de relações politicamente relevantes: relações sindicais visando acordos coletivos e relações partidárias visando coalizões de governo. O Estado moderno, diante de uma sociedade civil organizada em grupos sociais (grandes empresas, centrais sindicais, partidos políticos) com fortes reivindicações, é levado a mediar tensos conflitos. Assim, acordos sindicais e partidários passam por longas tratativas, que caracterizam as relações contratuais, terminando em acordos, de forma semelhante a tratados internacionais.³⁰⁷

A publicização do privado e a privatização do público são dois processos compatíveis e que se compenetraram mutuamente. A publicização do privado compreende a subordinação do interesse privado ao interesse coletivo representado pelo Estado, invadindo e englobando a sociedade civil. A privatização do público seria a revanche dos interesses privados que ao formarem os grandes grupos se servem do aparato público para alcançar seus objetivos. O Estado, assim, pode ser entendido, segundo Bobbio, como o lugar onde os conflitos se desenvolvem e se compõem, para novamente decompor-se e recompor-se, através do instrumento jurídico de um acordo reiteradamente renovado, representação moderna da tradicional figura do contrato social.

Um outro significado da dicotomia público/privado é a distinção segundo a qual por *público* deve se entender aquilo que é manifesto, aberto ao público, realizado diante de espectadores; *privado*, em contraposição, deve ser entendido como algo que é dito ou realizado diante de um círculo restrito de pessoas ou, no extremo, praticado em segredo. Para Bobbio, tal distinção é relevante conceitual e historicamente, mas em sentido diverso do que o da chamada “grande dicotomia”. No sentido em questão, a distinção público/privado se apresenta, num sistema conceitual e num contexto histórico, tão diverso que a “grande dicotomia” manteria intacta sua validade ainda que a esfera do público, como competência do

³⁰⁶ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 26.

³⁰⁷ Ibid., p. 26-7.

poder político, não coincidissem com a esfera do público como sendo a esfera onde ocorreria o controle do poder político (Estado) por parte do público (povo). Conceitual e historicamente, adverte Bobbio, é um problema diferente do que se refere à sua natureza de poder público distinto do poder dos privados (indivíduos). Assim, o poder político é o poder público no sentido da “grande dicotomia”, mesmo quando não é público (não é do povo), não age em público, esconde-se do público, não é controlado pelo público.

A história do poder político como um poder aberto ao público surgiu com Kant, que considerava “como ‘fórmula transcendental do direito público’ o princípio segundo o qual ‘todas as ações relativas ao direito de outros homens cuja máxima não é conciliável com a publicidade são injustas’”. O significado desse princípio se esclarece quando se percebe que certas decisões políticas caso venham a se tornar públicas poderiam resultar em circunstâncias impossíveis de serem sustentadas publicamente.³⁰⁸

O princípio da publicidade das ações do poder público, quando público se identifica com político, contrapõe-se à teoria dos *arcana imperii*, que dominava à época do poder absoluto. Nessa perspectiva teórica, o poder do príncipe quanto mais oculto, mais ele é eficaz e condizente com seu objetivo; portanto, quanto mais está oculto aos olhares indiscretos do povo, mais se torna semelhante ao poder de Deus, que é invisível.³⁰⁹

Da mesma forma que ao processo de publicização do privado se agrega, sem supremacia absoluta e definitiva, o processo inverso de privatização do público, também a preeminência do poder visível sobre o invisível não se completa plenamente, acontecendo mesmo, de o poder invisível resistir aos avanços do poder visível, “inventando modos sempre novos de se esconder e de esconder de ver sem ser visto.”³¹⁰

O processo de publicização do poder, incluindo o segundo sentido da dicotomia público/privado, jamais é linear. Tanto no sentido de coletivo/individual quanto no sentido de manifesto/secreto, a dicotomia público/privado constitui uma das categorias fundamentais e tradicionais, independente da mudança de significados, para a representação conceitual, para a compreensão histórica e para a formulação de juízos de valor no amplo campo percorrido pelas teorias da sociedade e do Estado.³¹¹

³⁰⁸ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 28-9.

³⁰⁹ Ibid., p. 29.

³¹⁰ Ibid., p. 30.

³¹¹ Ibid., p. 31.

Georg Lukács,³¹² assinala que cabe a Hegel o “mérito em ter reconhecido a dialética de universal e particular”, a partir da sua análise histórica da Revolução Francesa. “desmascarando a pretensão das velhas classes dirigentes em representar os interesses de toda a sociedade (o universal), quando ela pretendia realizar tão-somente os seus restritos e egoístas interesses de classe (o particular).” No entanto foi Marx quem desvelou que somente o proletariado poderia representar de fato o interesse universal, por ser a classe universal. Tal dialética do universal e do particular guarda estreita proximidade com a relação entre público e privado. A mesma lógica pode estar presente quando são reivindicados como sendo de interesse público, assuntos que são de fato de interesse privado. Uma definição do que seria o conceito de *ideologia*, pressupõe apresentar uma concepção como sendo de interesse geral, universal, enquanto na realidade prática tal concepção objetiva o interesse particular. Assim, a defesa da proteção da propriedade privada pelo Estado, considerada como sendo do interesse geral, de todos, corresponde na realidade à defesa do interesse particular dos proprietários privados.

Marx e Engels,³¹³ sobre a dialética do universal e do particular, explicitam que é precisamente porque os indivíduos procuram apenas seu interesse particular, o qual para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, “que este último é imposto a eles como um interesse que lhes é ‘estranho’ e que deles ‘independe’, por sua vez, como um interesse ‘geral’ especial.” Assim, a luta prática desses indivíduos particulares, que se contrapõem constantemente “e *de modo real* aos interesses coletivos ou ilusoriamente coletivos, também torna necessário a ingerência e a contenção *práticas* por meio do ilusório interesse ‘geral’ como Estado.”

A partir da luta de classes eles definem a dialética do universal e do particular:³¹⁴

Toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, exprimir de forma ideal: é obrigada a dar às suas idéias a forma da universalidade, e apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. A classe revolucionária, por já se defrontar desde o início com uma *classe*, surge não como classe, mas sim como representante de toda a sociedade em geral; ela aparece como a massa inteira da sociedade diante da única classe dominante.

³¹² LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 76.

³¹³ MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 37.

³¹⁴ MARX; ENGELS, 2007, op. cit., p. 48-9.

Marx e Engels fazem referência, por extensão, à relação entre o interesse público e o interesse privado, entre interesse geral e interesse particular, como relação que integra a *dialética do universal e do particular*. Uma dialética do público e do privado, na medida em que o interesse particular (privado) toma a aparência do interesse comum (público).

3. 3 Estado moderno e educação pública: políticas públicas de educação

O Estado moderno foi definido como um território dominando a totalidade dos seus habitantes, sendo separado de outros territórios similares através da demarcação das fronteiras limítrofes. Configura-se, de maneira sistemática, a partir das transformações ocorridas na sociedade francesa em fins do século XVIII e início do XIX. O Estado moderno característico compreendia, então, uma organização dotada de novos elementos políticos e administrativos. O Estado moderno estabelecia sua influência e dominação sobre a população, que era definida como *um povo*, e distribuída no espaço territorial delimitado, exercendo seu domínio abrangente como um organismo nacional, entendido como *nação*. O Estado moderno atuava sobre o referido espaço territorial mediante um corpo de agentes estatais que logravam penetrar os lugarejos mais longínquos, e atingir seus habitantes geograficamente mais dispersos. O Estado moderno, portanto, compreende o Estado-nação que prolifera na Europa no século XIX, trazendo na sua formação as bases liberais do pensamento político.

A intervenção do Estado, ressalta Miliband, não constitui nada de novo na história do capitalismo, pelo contrário, a intervenção estatal não apenas presidiu o seu nascimento como também guiou os seus primeiros passos.³¹⁵ E a educação pública constitui função primordial no Estado capitalista, como destacado por Carnoy e Levin.³¹⁶

O século XVIII, segundo Lorenzo Luzuriaga, foi o “século pedagógico por excelência”, e nele a educação pública estatal se desenvolveu, dando início a uma educação nacional.³¹⁷

A Instrução Pública, com efeito, como política de Estado, surge a partir da formação do Estado-nação moderno. E mais amplamente se difundindo, em sistemas nacionais de ensino, no transcurso do século XVIII para o XIX, no continente europeu.

³¹⁵ MILIBAND, Ralph. *O Estado na sociedade capitalista*. Tradução Fanny Tabak. Rio de Janeiro: Zahar, 1972, p. 20.

³¹⁶ CARNOY, Martin; LEVIN, Henri M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. Tradução Lólio Lourenço de oliveira. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993, p. 45.

³¹⁷ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. damasco Penna. 6ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1973, p. 149.

A educação, como política educacional, constitui um dos setores historicamente pioneiros de intervenção estatal, nos termos do liberalismo clássico, que postula a neutralidade do Estado, cabendo a este o papel de guardião dos interesses públicos.³¹⁸

A intervenção do Estado na educação não só era aceita como até mesmo defendida por pensadores clássicos do liberalismo. Para Adam Smith o Estado poderia facilitar, encorajar a aquisição e chegar a impor ao povo a obrigação de adquirir o essencial em educação. Stuart Mill considerava que a educação era uma das coisas que o Estado poderia dar ao povo e representava um caso específico em que o princípio da não-intervenção deixaria de ser aplicado. Segundo José Silvério Baía Horta, a intervenção estatal em educação, para os liberais, se concretiza através da utilização de mecanismos fundamentais: criação e manutenção de escolas pelo Estado e a promulgação de uma legislação educacional.³¹⁹

Como assinala Vicente Faleiros, “as políticas sociais conduzidas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais.” Nesse sentido, as políticas sociais “são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais.”³²⁰ As políticas públicas revelam, por um lado, as características de intervenção de um Estado comprometido com interesses gerais do capital, e por outro, não se definem por estar a serviço exclusivo de uma classe, na medida em que está comprometido com contraditórias forças sociais.³²¹

A nação, como esclarece Hobsbawn, a despeito de sentimentos nacionais integradores, não é um fato natural e espontâneo; na verdade precisou ser construída a partir de um aparato inicial, ou seja, um aparelho de Estado. Desde então, a fundamental importância de instituições que imporiam “uniformidade nacional”— primordialmente o Estado —, e em especial a educação do Estado, o emprego do Estado, e o serviço militar compulsório.³²² Por conseguinte, em busca da uniformização da nação, os sistemas educacionais dos países europeus foram amplamente expandidos ao longo do século XIX. Assim, “para os governos, o item central na equação Estado = nação = povo era, plenamente, o Estado.”³²³ E a formação

³¹⁸ AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2ª ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 15.

³¹⁹ HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (org.) *Filosofia da educação brasileira*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 205.

³²⁰ FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 46.

³²¹ SWHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 8.

³²² HOBBSAWN, Eric J. *A era do Capital, 1848 – 1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b, p.142.

³²³ HOBBSAWN, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 35.

do povo passava, necessariamente, a partir do Estado, por uma “educação primária teoricamente compulsória.”³²⁴

As discussões sobre a necessidade de uma Educação pelo Estado, que abrangesse todas as classes, que emerge das necessidades do processo de produção de mercadorias, com suas exigências de conhecimentos fundamentais para os trabalhadores, buscam também a propagação de um ideário burguês, de uma concepção de mundo própria da burguesia em ascensão. *Rapport*, o plano de Condorcet para Instrução Pública na França durante a época revolucionária, que busca demarcar “a igualdade diante das luzes”, defendia que “a instrução pública é um dever da sociedade com os cidadãos”.³²⁵ E expressa de maneira categórica, conforme entende Ponce, a concepção de “Instrução do Povo”.³²⁶ Em sua primeira memória, Condorcet, estabelece que a instrução pública é dever e tarefa de Estado. E não significa apenas uma questão de organização escolar, mas representa uma questão política.³²⁷

A formação do Estado-nação moderno e a Instrução Pública têm uma íntima relação, historicamente constituída no transcurso do oitocentos. O processo iniciado primeiramente nos Estados nacionais europeus, espalhou-se pelo continente americano, e alcançou o Estado imperial brasileiro de maneira mais enfática a partir da segunda metade do século XIX. No Brasil, ainda que não se possa considerar o mesmo estágio quanto às necessidades do processo de produção capitalista, a Instrução Pública tem relevância na formação do Estado Imperial, conforme analisa Ilmar de Mattos, enquanto objeto de “difusão de uma civilização,” segundo a perspectiva de “formação do povo”.³²⁸

Lúcia Neves assinala que o processo de construção dos Estados-nações — cuja expressão pode ser considerada a França napoleônica — foi um aspecto caracterizador do século XIX. A nação foi teorizada, como “direito natural e inalienável dos povos”, no sentido de preservar e aprofundar, no espaço territorial definido, “uma identidade de língua, religião, cultura e costumes a partir de experiências históricas comuns”. O “espírito do povo” – *volksgeist*, como teorizavam pensadores alemães no século XVIII — cabia perfeitamente no ideário liberal emergente, em busca de uma organização em “unidades políticas

³²⁴ HOBBSBAWN, 2002, op. cit., p. 102

³²⁵ CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, 1743-1794. *Cinco memórias sobre instrução pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008, p. 17.

³²⁶ PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 139.

³²⁷ SOUZA, M. G. Apresentação. In: CONDORCET, op. cit., p. 9.

³²⁸ MATTOS, op.cit, passim.

constitucionais”, localizando e orientando os conflitos sociais no âmbito do direito, e “as desigualdades, no jogo impessoal das forças econômicas”.³²⁹

O esforço empreendido rumo à unidade, no âmbito do Estado-nação, revestiu-se de “uma perspectiva histórica cujo veículo foi a *escola primária*, difundindo símbolos e tradições nacionais, elaborados em função das manifestações literárias, musicais e artísticas no passado ou da descoberta de um folclore”.³³⁰ [grifo nosso]

Saviani analisa os primeiros passos de uma política de educação pública no Brasil. Para ele, o princípio de obrigatoriedade de ensino e a tarefa de coordenação do inspetor geral de estudos, extensiva a todas as províncias, que foram previstos no “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, permite a consideração de que a idéia de um “sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente com essa Reforma.”³³¹ O que denota, por outro lado, uma concepção inicial de política educacional pública no Brasil.

3. 4 Educação Pública no Brasil: a relação público e privado

Em sua lógica necessariamente expansionista, como destaca David Harvey,³³² o capitalismo “pode tanto usar algum exterior preexistente (formações sociais não-capitalistas ou algum setor do capitalismo — como a educação — que ainda não tenha sido proletarizado) como produzi-lo ativamente.” Neste sentido, Harvey indica que há “consideráveis provas de que a transição para o desenvolvimento capitalista dependeu e continua a depender de maneira vital do agir do Estado.”³³³ A expansão econômica britânica do oitocentos notoriamente recorreu a intervenção estatal para abrir fronteiras e expandir mercados.

Karl Polanyi assinala que “a chave para o sistema institucional do século XIX está nas leis que governam a economia de mercado.”³³⁴ O Estado liberal se encarregou historicamente de abrir as portas do mercado, “não havia nada natural em relação ao *laissez-faire*; os mercados livres jamais poderiam funcionar deixando apenas que as coisas seguissem seu curso.”³³⁵

³²⁹ NEVES, Lucia Bastos Pereira das. **Nação**. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 544-547.

³³⁰ *Ibid.*, loc. cit.

³³¹ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 131.

³³² HARVEY, 2004, op.cit., p. 118.

³³³ *Ibid.*, p. 121

³³⁴ POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 17.

³³⁵ POLANYI, 2000, op. cit., p. 170

Assim como as manufaturas de algodão — a indústria mais importante do livre comércio — foram criadas com a ação de tarifas protetoras, de exportações subvencionadas e de subsídios indiretos dos salários, o próprio *laissez-faire* foi imposto pelo estado. As décadas de 1830 e 1840 presenciaram não apenas uma explosão legislativa que repelia as regulamentações restritivas, mas também um aumento enorme das funções administrativas do estado, dotado agora de uma burocracia central capaz de executar as tarefas estabelecidas pelos adeptos do liberalismo.

Silva e Sguissardi³³⁶ destacam, sobre a discussão entre o público e o privado, que no Estado moderno estaria toda a origem histórica do institucional e do político de quaisquer instituições da sociedade atual. Os autores apontam as duas concepções teóricas que historicamente fundamentaram tal percepção.

Conforme a perspectiva desenvolvida por Locke, a natureza institucional do Estado moderno e do poder político por ele exercido emerge da sociedade e a ela deve submeter-se. Por essa razão, desde a criação do Estado, e particularmente do Estado moderno, existe uma contradição entre o público e o privado em qualquer esfera de atividade humana. Pesando para um dos pólos antagônicos de acordo com as particularidades dos diferentes momentos históricos.

Smith, por sua vez, desvela no campo da economia o fetiche do Estado liberal e torna clara a contradição entre o público e o privado, presente nas relações econômicas e sociais. Trata-se de um Estado que, em sua origem, submete a dimensão pública à esfera privada, em benefício desta última. A sociedade do capital traz a forma de Estado que, em si, está revestida do conflito político entre o interesse público e o privado, no decorrer do transcurso histórico dessa formação social.

Smith, com efeito, reconhece a preeminência do privado sobre o público quando admite que “o governo civil, na medida em que é instituído com vista à segurança da propriedade, é, na realidade, instituído com vista a defesa dos ricos em prejuízo dos pobres, ou daqueles que possuem alguma propriedade daqueles que nada possuem.”³³⁷

Em grande parte das pesquisas que abordam a relação entre o público e o privado na educação brasileira, conforme é assinalado por Xavier, destacam-se as questões pertinentes à construção da nacionalidade e sua articulação com a organização de sistemas de ensino no Brasil, particularmente no âmbito da ação estatal. Sua análise “parte do princípio de que a

³³⁶ SILVA, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 5-27, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

³³⁷ SMITH, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 322.

construção do público na educação brasileira encontra-se relacionada à organização do Estado.” [grifo nosso] E mais particularmente, às formas de intervenção do Estado no processo de estruturação e generalização das instituições destinadas a promover a educação do povo.³³⁸

A despeito da rica polissemia dos termos, na perspectiva de Severino,³³⁹ “as categorias ‘público’ e ‘privado’, quando usadas na esfera da organização político-social, implicam-se reciprocamente e têm significativa relevância na análise da educação.” Para Severino, o que está em jogo nessa relação bipolar diz respeito, fundamentalmente, ao atendimento dos interesses dos destinatários de um bem ou uma ação. Dessa forma, de um lado se encontra o interesse coletivo, da comunidade, do conjunto das pessoas; de outro, o interesse individual, das pessoas em particular. Para o autor, o deslizamento desse significado básico e de cunho social, para um significado burocrático, segundo o qual “‘público’ passa a significar ‘estatal’ e ‘privado’, não-estatal, civil, foi uma mudança empobrecedora, decorrente da idéia [liberal] de que caberia ao aparelho estatal, ao governo da sociedade, cuidar, do interesse comum, administrá-lo.”

A partir da Revolução Francesa e da definitiva inserção do terceiro Estado na ordem econômica, em alguns lugares mais cedo, em outros mais tarde, foram criados sistemas públicos de ensino. Tais sistemas, segundo Lopes e Galvão, nascem “inspirados nos princípios liberais de regulação do mundo, suas palavras de ordem dirão que a educação deverá ser pública, leiga, universal, gratuita e obrigatória.” Se constituem como “dever do Estado, direito do cidadão.” No caso brasileiro, especificamente, o século XIX, foi marcado pela progressiva institucionalização da escola e da lenta afirmação do lugar do Estado como principal provedor da educação.³⁴⁰

A Revolução Francesa, segundo Lopes, permitiu “a publicização da instrução que, se por um lado foi instrumento de e para a hegemonia burguesa, foi também conquista, resultante de uma luta política encetada por todo o Terceiro Estado.” Posteriormente ao processo

³³⁸ XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 234-251..

³³⁹ SEVERINO, Antonio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b, p. 31.

³⁴⁰ LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: D P & A, 2001, p. 22.

revolucionário a instrução foi incorporada ao patrimônio burguês. No entanto, “sua idéia enquanto passo além na luta pela libertação das classes dominadas permaneceu.”³⁴¹

No que concerne ao Estado liberal, segundo Barros,³⁴² ao mesmo tempo em que se “consagra o ideal da liberdade de ensino, consagra-se também o princípio da instrução elementar obrigatória e gratuita, não só como *direito*, mas como *necessidade inadiável*.” Contraditoriamente, portanto, no cerne do liberalismo, ao mesmo tempo em que “se protesta contra o estado-educador [defesa da liberdade de ensino], consagra-se a sua necessidade.” [grifo do autor]

Smith complementa a explicitação de Barros: “Se não houvesse instituições públicas destinadas à educação não se ensinaria uma ciência, fosse ela qual fosse, para a qual não houvesse alguma espécie de procura.” Por conseguinte, sem a demanda de alunos que pagassem as aulas, um professor particular, “nunca conseguiria ganhar a sua vida a ensinar.”

³⁴³

A questão do caráter público ou privado da esfera educativa, entre outras, é distinguida por Cardoso³⁴⁴ como parte do processo de secularização do ensino iniciado por Pombal “desde a segunda metade do século XVIII [pois] já existia a distinção entre educação pública, implantada pelo Estado, e educação privada, patrocinada predominantemente pelas ordens religiosas ou ainda por particulares”. Tal questão destacada por Cardoso deve sua importância principalmente porque se contrapõe à de Lyra³⁴⁵ quando esta autora indica que “é certo que a distinção clássica entre público e privado começou a se delinear com mais clareza no Brasil a partir da transferência e resultante instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro”. Momento que coincide também com o funcionamento das instituições públicas, as quais refletem o peso que constitui o aparato centralizador do Estado monárquico. Assim como é, quando os novos contingentes populacionais chegam trazendo hábitos e costumes inovadores. E, ainda, quando a abertura dos portos ao comércio internacional contribui para influir de uma forma mais definida na vida privada. Portanto, antecede mesmo ao nascimento do Brasil

³⁴¹ LOPES, E. M. T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981, p. 123.

³⁴² BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo, 1986, p. 74-5.

³⁴³ SMITH, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 415.

³⁴⁴ CARDOSO, Teresa M. F. Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 197.

³⁴⁵ LYRA, Maria de Lourdes Viana. O público e o privado no Brasil Imperial. In: Simpósio da ANPUH — História: fronteiras, 10, *Anais do Simpósio da ANPUH*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 1999, pp. 283-194. Apud CARDOSO, Teresa, 2003 b, op. cit., p. 197.

enquanto Estado nacional, uma Instrução Pública, estatal. Durante o período imperial a distinção enunciada por Cardoso vigorou oficialmente.

Cury³⁴⁶ comenta que o artigo 8 do Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Leôncio de Carvalho permitia subvenção à escola particular, desde que na localidade não houvesse escola pública. Cury salienta que tal concessão ocorre “quando estas [escolas particulares] compensam o déficit do Estado na oferta de vagas destinadas a ‘meninos pobres’, elas podem receber recursos públicos, desde que haja gratuidade e ‘condições razoáveis’ de funcionamento.” Com efeito, a concessão de subvenção já acontecia de fato, como pode ser observado a partir de um documento de 1871,³⁴⁷ que atesta “subvenções de 60\$000 mensais às escolas particulares de D. Clara Paulina Küster na rua da Passagem, e de D. Diamantina Barreiras na da Boa Vista para o ensino de meninos pobres. 22 de setembro 1871.” [sic] Assim, o costume da subvenção parece ter conquistado a lei. Cury³⁴⁸ assinala que “com a Proclamação da República, a situação continuou, quanto a este aspecto, mais ou menos a mesma.” Corroborando essa afirmativa, a Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal do Distrito Federal, em 9 de novembro de 1893, apresentava o “Resumo de Escolas Subvencionadas” [sic], compreendendo um total de 41 escolas.³⁴⁹

Buffa³⁵⁰ ressalta a historicidade presente na abordagem sobre o público e o privado na educação brasileira, e uma compreensão possível do público e do privado é verificação da clientela das escolas públicas e privadas. Tal clientela varia com o tempo, mas depende também do grau de ensino. Assim, “ser normalista no início do século XX é ser filha de fazendeiros ou ricos proprietários e, justamente por isso, o curso normal era prestigiado.” Em seu trabalho, Buffa levanta várias perspectivas do sentido que assumem essas categorias ao longo do século XX, na educação brasileira. Para Saviani³⁵¹ público e privado são categorias originárias e específicas da época moderna, e este fenômeno está ligado ao advento do modo capitalista de produção. Segundo o autor, “público se contrapõe a privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual.” Por outro lado, “público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites.” Além disso, público está

³⁴⁶ CURY, C. R. J. A educação escolar como concessão. *Em Aberto*. Brasília, ano 10, n. 50/51, abr./set. 1992, p. 51-6.

³⁴⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-40, Escolas subvencionadas, 1972-1882.

³⁴⁸ CURY, op. cit., p. 53.

³⁴⁹ AGCRJ: Instrução pública: Códice 12-1-15, Escolas subvencionadas, 1884-1910, f. 36.

³⁵⁰ CURY, op. cit., p. 54.

³⁵¹ SAVIANI, Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005, p. 168.

referido ao Estado, ao governo, “órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade.” Público e privado, como categorias educacionais, ganham pertinência “a partir do século XIX, pois é somente daí que se configura nitidamente a educação pública.”³⁵²

Apontando uma situação controversa entre capital e trabalho no âmbito educacional, Marx³⁵³ ressalta que importa pouco em qual setor da economia o empresário capitalista investe no propósito de obter lucro, pois isso não altera a relação de exploração do trabalho produtivo. Que o capitalista “invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsichas, em nada modifica a situação”.³⁵⁴ Assim, “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola”. A extração de mais-valia incide tanto sobre o operário na fábrica quanto sobre o professor na escola.

No que diz respeito à educação brasileira, mais particularmente, a igualdade em educação está delimitada pela desigualdade entre as classes sociais, na medida em que uma sociedade desigual tem uma escola desigual.³⁵⁵ De todo modo, o ideário de Estado republicano proclama a idéia de uma escola pública, gratuita, universal e laica. No entanto, como alerta Marx,³⁵⁶ a educação pública estatal não deve se confundir com “o Estado como educador do povo!” Pois, é o “Estado que merece receber do povo uma educação severa.” Daí, a persistência da luta popular pela escola pública estatal para todos.

3. 5 Educação Pública brasileira: uma contínua luta do público contra o privado

Considerando a noção de que “o Estado constitui-se, ele mesmo, uma *relação*,”³⁵⁷ em vez de *sujeito* ou *objeto*, teremos implicações mais complexas quanto à relação público e privado, e o caráter público da educação pública estatal.

José Luís Sanfelice chama a atenção para “a problemática do público e do privado na história da educação brasileira”. Segundo o autor, “salvo melhor juízo, grande parte da

³⁵² SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 2.

³⁵³ MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro Primeiro: *O Processo de Produção do Capital*, Volume II, 2002, p. 578.

³⁵⁴ Cf. explicitação de Marx: “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital [...] O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia.”

³⁵⁵ BUFFA, op. cit., 2005a, p. 53.

³⁵⁶ MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alpha – Omega, 1985, p. 223.

³⁵⁷ MENDONÇA, op. cit., p.12.

historiografia produzida na área consagrou a terminologia ‘educação pública’ como sinônimo de educação estatal.” Nesse sentido, “referimo-nos à educação pública para expressarmos a educação oferecida pela escola pública e, muito raramente, a defesa da escola pública não é outra coisa senão a defesa da escola estatal.”³⁵⁸

Partindo da “concepção marxista clássica”,³⁵⁹ de que o Estado tem como “função assegurar e conservar a dominação e exploração de classe”, Sanfelice assinala que a “escola estatal não é escola pública, a não ser no sentido derivado pelo qual o adjetivo ‘público’ se relaciona ao governo de um país ou estado: o poder público.” Ele argumenta que “escola estatal não é necessariamente pública quando tomamos o adjetivo ‘público’ na forma de qualificação daquilo que pertence a um povo.” Isto é, “a uma coletividade, que pertence a todos, que é comum, aberto a quaisquer pessoas, que não tem caráter secreto, é manifesto e transparente.” Além disso, “o substantivo ‘público’, por sua vez designa o homem comum, do povo de um determinado lugar com características ou interesses comuns.”³⁶⁰

Sanfelice explicita que o Estado, — e, por conseguinte, a educação pública estatal, em virtude de “sua ‘autonomia relativa’ ou em decorrência das complexas relações que estabelece com a sociedade — *pode*, portanto, agir não necessariamente em função dos interesses comuns, já que estes, numa sociedade capitalista, jamais são universalmente comuns.” [grifo nosso] As teses centrais do pensamento marxista, como destaca o autor, ressaltam o papel do Estado “na defesa dos interesses da propriedade privada dos meios de produção e, em decorrência, a necessidade de suprimir esta propriedade para que ocorra a emancipação humana.” Assim, “enquanto Estado defensor dos interesses da propriedade privada, a educação estatal *pode* estar, portanto, atrelada aos mesmos objetivos.” [grifo nosso] Como conseqüência, o autor prossegue em sua argumentação: “O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada pois não é do interesse comum, do público, mas do privado.”

³⁵⁸SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b, p. 178-9.

³⁵⁹MILIBAND, R. **Estado**. In: BOTTOMORE, T.; HARRIS, K.; MILIBAND, R. (orgs.). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução Waltensir Dutra. Organizador da edição brasileira Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 133.

³⁶⁰SANFELICE, 2005b, op. cit., p.178.

Em outro trabalho, o autor argumenta que a verdadeira escola pública é a escola produzida por movimentos sociais sob uma concepção comunitária, e não a escola pública estatal. Sobre a pertinência da história da escola pública brasileira, Sanfelice ressalta que a ³⁶¹

pouquíssimo contemplada história das escolas públicas seria aquela que se volta às iniciativas empreendidas, por conta própria, no âmbito dos movimentos sociais e que, à revelia do Estado, dos governos e/ou com a configuração jurídica de escola privada desenvolveram-se como escolas não previstas, não planejadas pelos poderes constituintes, mas respondendo essencialmente a necessidades e interesses do povo.

Com esses argumentos, cuja referência é o marxismo, Sanfelice parece descartar aspectos relevantes da dimensão contraditória, inerente ao capitalismo. Sendo que a categoria da *contradição* é uma conceituação teórica explicitada popriamente por Marx.

Como esclarece Mário Manacorda,³⁶² “Marx declarava ‘reprovar completamente’ a idéia de uma ‘educação popular a cargo do estado’” e colocava apenas que cabia ao Estado prover os meios para o funcionamento das escolas. Pois, isso não significava, “de fato, ‘nomear o Estado educador do povo’. Pelo contrário, segundo Marx ‘deve-se excluir governo e Igreja de toda influência sobre a escola’”. De outro modo, como enfatizou Cury, “a educação, enquanto momento partícipe da prática social global, é contraditória em seus vários elementos.” ³⁶³

Com efeito, Manacorda³⁶⁴ adverte que “o marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução,” tais como: “universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho.” Como também, “a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico.” No entanto, como destaca o autor, “o que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas.” Além de adotar “uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens.” Portanto, a questão proposta pelo marxismo é a de superar as promessas liberais não cumpridas e efetivamente concretizar a educação pública para todos.

Para Marx, concretamente, o proletariado deve destruir o Estado: quando ultrapassar o socialismo e alcançar o comunismo. Porém, deve antes, tomar este poder da burguesia. E não simplesmente esmagar o Estado de classe, como assinala Sanfelice.

³⁶¹ SANFELICE, J. L. Da escola pública estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; Nascimento, M. I. M. (org.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 89-105.

³⁶² MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 99.

³⁶³ CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2000, p. 70.

³⁶⁴ MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2001, p. 296.

Assim como os sindicatos de trabalhadores, a escola pública estatal pode também ser — guardadas as devidas proporções —, um “centro de resistência contra as usurpações do capital” como ressaltou Marx³⁶⁵ em “Salário, preço e lucro”. No entanto, a luta por educação pública no âmbito do Estado liberal, a partir principalmente da mobilização dos educadores públicos e das comunidades escolares, com o protagonismo dos movimentos sociais na “construção do público”, não deve se limitar “a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente.” Mas, “*ao mesmo tempo*, se esforçarem para mudá-lo,” empregando “suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária.” [grifo nosso]

Nesse sentido, ainda que uma escola pública de igual qualidade para todos (o que a escola comunitária, ou outra qualquer, não pode realizar sob o capital) só possa plenamente ser construída de fato a partir de uma sociedade socialista, que supere a dominação capitalista entre as classes sociais, é preciso travar uma “luta de guerrilha” contra os efeitos particularistas da escola “pública” liberal, buscando ampliar o caráter público da escola estatal. Por outro lado, a luta pela conquista do Estado, primeiro para transformá-lo e depois para extingui-lo, integra concretamente o projeto revolucionário marxista (e marxiano principalmente). Assim, não seria próprio ao marxismo abdicar da luta pela escola pública estatal, ainda que no âmbito do Estado liberal-capitalista.

A *construção do público* na educação pública brasileira passa, inexoravelmente, pelo protagonismo dos movimentos sociais; e a escola pública, só se constituirá concretamente pública como uma construção das lutas sociais.³⁶⁶

³⁶⁵ MARX, K. Salário, preço e lucro. In: MARX, K. *Os pensadores*. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed., 1978, p. 99.

³⁶⁶ LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO; SEMERARO, op. cit., p. 165-211.

4 A CIDADE NO CAPITALISMO: O ESPAÇO DA MODERNIDADE ³⁶⁷

A Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável.

Charles Baudelaire: Sobre a Modernidade

Embora Baudelaire ³⁶⁸ tenha sua atenção voltada para a obra do pintor Constantin Guys — “um artista plástico que ambicionava o anonimato” — o autor recapturou literariamente, uma época de transformações estéticas e de costumes que marcaram a segunda metade do século XIX. Nesse sentido, ele ultrapassa a análise teórica “sobre a vida moderna”, e investe toda a sua inspiração como instrumento hermenêutico para a compreensão de um novo tempo, cuja personagem central é “a multidão cosmopolita”, que está envolta “numa atmosfera de bulício e efervescência.” Como decorrência de sua interpretação, Baudelaire elabora um instigante ensaio, “onde estética e sociologia se complementam com a finalidade de estabelecer uma reflexão crítica sobre o papel da arte na representação da vida burguesa e dos espetáculos da moda.” Como ambiente inspirador destacam-se as grandes capitais — Londres e Paris — propiciando “cenários múltiplos que o artista moderno interpretaria no papel de *flanêur* e dândi.”³⁶⁹ Assim, o artista “em suas telas ou poemas, [...] iria capturar o momento passageiro, ‘extraíndo o eterno no transitório.’”³⁷⁰

Numa alusão à clássica dicotomia entre o urbano e o rural, Williams explicita que “‘campo’ e ‘cidade’ são palavras muito poderosas, e isso não é de se estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas,” em cuja longa história sempre esteve bem evidente essa ligação entre a terra da qual os homens, direta

³⁶⁷ O título da seção diz respeito ao fato de que antes do capitalismo havia a cidade, mas esta adquire novas características a partir deste modo de produção, na medida mesmo em que este se distingue de todos os que o antecederam. Ou seja, o capitalismo é algo totalmente distinto, que não tem nada de natural em sua constituição histórica. Destaca-se *a priori*, a perspectiva de que “o capitalismo é, em primeiro lugar e principalmente, um sistema social histórico,” como indica WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. Na obra já citada “Para além do capital”, István Mészáros ressalta que “os defensores do capital gostam de descrever a ordem existente como uma espécie de predestinação divina para a qual não houvesse alternativa civilizada. Muitos deles projetam as relações capitalistas de troca até a aurora da história, eliminando assim sua contingência e capacidade histórica de transcendência, para poderem idealizar (ou pelo menos justificar) até seus aspectos mais destrutivos” (p. 181).

³⁶⁸ LEAL, Cláudio Murilo. Apresentação, In: BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Organizador Teixeira Coelho. 6^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

³⁶⁹ Cf. *Flanêur*. Pessoa que passeia ociosamente. In: MICHAELIS: *Dicionário escolar Francês: francês-português, português-francês*. Jelssa Ciardi Avolio, Mára Lucia Faury. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002, p. 130. **Flanar**: Andar ociosamente, sem rumo certo nem sentido certo; flanear, flainar, perambular. Dândi: 1. Indivíduo que se veste com elegância e requinte. Por extensão de sentido 2. Indivíduo que se veste e comporta com afetação e delicadeza. In: HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*, op. cit.

³⁷⁰ BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Organizador Teixeira Coelho. 6^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 26.

ou indiretamente, extraem sua subsistência, e as realizações da sociedade humana, como é a cidade, “a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização.”³⁷¹

A partir do século XVI, segundo Braudel, as cidades tendem a se desenvolver com uma liberdade original no continente europeu, e “no domínio financeiro, as cidades organizam os impostos, as finanças, o crédito público, as alfândegas,” a tal ponto que em sua interpretação, “no Ocidente, capitalismo e cidades, no fundo, foi a mesma coisa.”³⁷²

A preeminência das cidades se estabeleceu com o desenvolvimento capitalista sob a liderança da classe burguesa, na medida em que “a burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos.” Além disso, para Marx e Engels, a burguesia suprimiu cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. “Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos.”

³⁷³

Com a cidade moderna surge, também, segundo Marx e Engels,³⁷⁴ “a necessidade da administração, da polícia, dos impostos etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunitária e, desse modo, da política em geral.” Na cidade, se evidencia, pela primeira vez, a divisão da produção em duas grandes classes sociais, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade concentra a população, os instrumentos de produção, o capital, as fruições, as necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o contrário, o isolamento e a solidão. Para os autores, “a oposição entre cidade e campo só pode existir no interior da propriedade privada.” Haja vista a apropriação privada dos meios de produção no campo, através dos cercamentos (*enclosures*), para uso exclusivo de poucos proprietários rurais, em detrimento do uso comunal da terra como era o *costume comum*,³⁷⁵ resultando na expulsão dos camponeses que, por sua vez, migraram para as cidades em busca

³⁷¹ WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Tradução Paulo Henriques Britto. São paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 11.

³⁷² Cf. Capítulo 8: As cidades. BRAUDEL, Fernand. *As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível*. In: BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. Tradução Telma Costa. Volume I, São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 439-510.

³⁷³ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 10ª Ed. São Paulo: Global, 2006, p. 89.

³⁷⁴ MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Supervisão editorial, Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 52.

³⁷⁵ “Na interface da lei com a prática agrária, encontramos o costume. O próprio costume é a interface, pois podemos considerá-lo como práxis e igualmente como lei. [grifo do autor] A sua fonte é a práxis. Num tratado sobre aforamento do final do século XVII, ficamos sabendo que os costumes devem ser interpretados de acordo com a percepção vulgar, porque os costumes em geral se desenvolvem, são produzidos e criados entre pessoas comuns, sendo por isso chamados *Vulgares consuetudines*.” [sic] Cf. “Costume, lei e direito comum”, Capítulo 3. In: THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 86-149.

de sobrevivência mediante trabalho assalariado. Em razão disso, Bloch³⁷⁶ escreveu na seção “A luta pelo individualismo agrário na França do século XVIII”, que: “O primeiro que, *tendo cercado um terreno*, decidiu dizer: isto é meu..., foi o verdadeiro fundador da sociedade civil.” [sic] [grifo do autor]

Londres, elevada no século XIX “à condição de capital comercial do mundo”, com imensa concentração de seres humanos, impressionava o viajante com o grau de modernidade e progresso que a cidade atingiu; pois, à primeira vista, como percebeu Engels “tudo isso é tão extraordinário, tão formidável, que nos sentimos atordoados com toda a grandeza da Inglaterra.” No entanto, passada a visão impactante inicial, o autor revela sua enorme decepção: “Os sacrifícios que tudo isso custou, nós só os descobrimos mais tarde.”³⁷⁷

A partir da visão de Londres da segunda metade do século XIX, Marx discute o dramático problema habitacional urbano, inerente às cidades modernas capitalistas:³⁷⁸

A conexão interna entre o tormento da fome das camadas mais laboriosas de trabalhadores e o consumo esbanjador, grosseiro ou refinado, dos ricos, baseado na acumulação capitalista, só se desvela com o conhecimento das leis econômicas. É diferente a situação habitacional. Qualquer observador isento percebe que, quanto mais maciça a centralização dos meios de produção, tanto maior a conseqüente aglomeração de trabalhadores no mesmo espaço; que, portanto, quanto mais rapidamente a acumulação capitalista, tanto mais miserável a situação habitacional dos trabalhadores. As “melhorias” (*improvements*) das cidades, que acompanham o progresso da riqueza, mediante demolição de quarteirões mal construídos, construção de palácios para bancos, casas comerciais etc., ampliação das ruas para tráfego comercial e de carruagens de luxo, introdução de linhas de bondes puxados por cavalos etc, expulsam evidentemente os pobres para refúgios cada vez mais densamente preenchidos. Por outro lado, todos sabem que o preço alto das moradias está na razão inversa de sua qualidade e que as minas da miséria são exploradas por especuladores imobiliários com mais lucros e menos custo do que jamais o foram as minas de Potosí [Peru]. O caráter antagônico da acumulação capitalista, e portanto das próprias relações capitalistas de propriedade, torna-se aqui tão palpável que mesmo os relatórios ingleses oficiais sobre esse assunto pululam de invectivas nada ortodoxas contra a “propriedade e seus direitos”. O mal acompanhou de tal modo o ritmo do desenvolvimento da indústria, da acumulação do capital, do crescimento e “embelezamento” das cidades, que o mero temor de doenças infecciosas, que tampouco poupam as classes respeitáveis, gerou não menos que 10 leis parlamentares sobre o controle sanitário e, em algumas cidades, como Liverpool, Glasgow etc., a burguesia assustada chegou a investir por meio de sua municipalidade [...] O primeiro lugar em habitações superlotadas ou absolutamente impróprias para abrigar seres humanos é ocupado por Londres.

Londres era, então, ao mesmo tempo, moderna e miserável. De fato, como assinalou Henri Lefebvre, a urbanização resulta de múltiplos e contraditórios processos.³⁷⁹ Correspondendo, de certo modo, a uma “carência de civilização, que também é carência de

³⁷⁶ BLOCH, Marc. *A terra e seus homens: agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII*. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2001, p. 270.

³⁷⁷ ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 67.

³⁷⁸ MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Régis Barbosa e Flávio Kothe. 2ª ed. Livro Primeiro, Volume I, Tomo 2, São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 219-20.

³⁷⁹ LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

urbanidade.” Tal carência, evidentemente, sempre esteve presente no cotidiano das classes populares. Afinal, a civilização, “incorporada como *habitus*”³⁸⁰ e traduzida em ideários para a ordem urbana, sempre esteve associada, segundo Ana Clara Torres Ribeiro, “aos segmentos sociais privilegiados, cabendo aos demais as sobras do banquete, o ônus do sobretrabalho e a subordinação de seus valores, comportamentos e acervos culturais.”³⁸¹

Paris, a outra metrópole europeia que se destaca com o advento do progresso moderno, ingressou no século XX sob a forma que lhe foi dada pelo prefeito George Eugene Haussmann, com sua modernizadora reforma urbana. Contraditoriamente, como ironizou Walter Benjamin, este “realizou sua transformação da imagem da cidade com os meios mais modestos que se possa pensar: pás, enxadas, alavancas e coisas semelhantes.”³⁸²

A diferença transformadora para Marschal Berman³⁸³ — como principal aspecto da reforma urbana efetuada em Paris por Haussman —, em uma palavra, “é o *boulevard*: o novo bulevar parisiense foi a mais espetacular inovação urbana do século XIX, decisivo ponto de partida para a modernização da cidade tradicional.”

No fim dos anos de 1850 e ao longo de toda a década seguinte, enquanto Baudelaire trabalhava em *Spleen de Paris*, George Eugene Haussmann, prefeito de Paris e circunvizinhanças, investido no cargo por um mandato imperial de Napoleão III, estava implantando uma vasta rede de bulevares no coração da velha cidade medieval. Napoleão e Haussmann conceberam as novas vias e artérias como um sistema circulatório urbano. Tais imagens, lugar-comum hoje, eram altamente revolucionárias para a vida urbana do século XIX. Os novos bulevares permitiram ao tráfico fluir pelo centro da cidade e mover-se em linha reta, de um extremo ao outro — um empreendimento quixotesco e virtualmente inimaginável, até então. Além disso, eles eliminaram as habitações miseráveis e abriram “espaços livres” em meio a camadas de escuridão e apertado congestionamento. Estimulariam uma tremenda expansão de negócios locais, em todos os níveis, e ajudariam a custear imensas demolições municipais, indenizações e novas construções. Pacificaram as massas, empregando dezenas de milhares de trabalhadores — o que às vezes chegou a um quarto da mão-de-obra disponível na cidade — em obras públicas de longo prazo, as quais por sua vez gerariam milhares de novos empregos no setor privado. Por fim, criariam longos e largos corredores através dos quais as tropas de artilharia poderiam mover-se eficazmente contra futuras barricadas e insurreições populares.

Lefebvre questiona a “obra” de Haussmann: “O que dizer, agora, do urbanismo haussmaniano, senão o que já se sabe?” Ou seja, que é a “estripação de Paris de acordo com

³⁸⁰ Cf. *Habitus*. Rubrica: Antropologia. Modo de ser de um indivíduo ligado a um grupo social, que se relaciona especificamente com a aparência física (roupa, atitude etc.). In: HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*, op. cit. O conceito não é empregado aqui, em nosso entendimento, como em Pierre Bourdieu, que seria “uma estratégia prática do *habitus* científico, espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço.” In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 62.

³⁸¹ RIBEIRO, Ana Clara Torres. A cidade neoliberal: crise societária e caminhos da ação. *En publicación: OSAL, Observatorio Social de América Latina, año VII, no. 21*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina: Argentina. 2006.

Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org>> Acesso em: 3 de novembro de 2007.

³⁸² BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras escolhidas, v. 3. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 84.

³⁸³ BERMAN, Marschal. *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: companhia das Letras, 2007, p. 180.

uma estratégia, expulsão do proletariado para a periferia, invenção simultânea do subúrbio e do habitat, aburguesamento, como despovoamento e apodrecimento dos centros.”³⁸⁴

A época de transição da manufatura e da pequena produção à grande indústria é denunciada por Engels, como também a época de “penúria da habitação”. Pois, de um lado, as massas de operários rurais eram atraídas subitamente para as grandes cidades, que se convertiam em centros industriais; e de outro lado, o traçado daquelas velhas cidades já não correspondia às condições da grande indústria nem ao seu grande movimento. As ruas, então, são alargadas, abrem-se novas ruas, e as ferrovias passam por elas. No preciso momento em que os operários afluem em grande quantidade às cidades, as habitações operárias são destruídas em massa. Daí decorre “a repentina penúria de habitação para o operário, o pequeno comerciante e o artesão, que dependem da clientela operária.”³⁸⁵

As cidades, entre outras coisas, segundo Hobsbawm, “são ao mesmo tempo um lugar habitado por uma aglomeração de gente pobre e, na maioria dos casos, a sede do poder político que afeta suas vidas.” Historicamente, uma das coisas que as populações urbanas em luta têm feito neste contexto é “manifestar-se, amotinar-se, sublevar-se ou exercer, sob outras formas, pressão direta sobre as autoridades que operam dentro de seu âmbito.”³⁸⁶

Em 1871, a despeito da reforma urbana, que a partir da ampliação das ruas criava condições espaciais que dificultavam a organização das barricadas nas lutas proletárias, eclode a Comuna de Paris, insurreição proletária que busca uma ruptura com o poder burguês na França. Marx,³⁸⁷ que advertira sobre as dificuldades de uma insurreição naquelas condições e o provável fracasso na tentativa, em vez de condenar a audácia da Comuna, saudou o “assalto ao céu”, com assinala Lênin, sobre a ousadia da rebelião: “A iniciativa histórica das massas é o que Marx valoriza acima de tudo.”³⁸⁸ Para Marx “a história não tem exemplo semelhante de tamanha grandeza. Se eles foram derrotados apenas se poderá censurar seu ‘bom caráter.’” Porquanto, depois de seis meses de fome e ruína, causada mais pela traição que pelo inimigo externo, “eles levantam-se, por sobre as baionetas prussianas como se nunca houvera uma guerra entre a França e a Alemanha e o inimigo não estivesse às

³⁸⁴ LEFEBVRE, Henry. *A revolução urbana*. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 101-2.

³⁸⁵ ENGELS, F. Contribuição ao problema da habitação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Volume 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1985, p. 105-182.

³⁸⁶ HOBBSAWM, Eric John. *Revolucionários: ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Tradução de João Carlos Victor Garcia e Adelângela Saggioro Garcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 221.

³⁸⁷ MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 310.

³⁸⁸ LÊNIN, Vladimir I. Prefácio à tradução russa das cartas de Marx a Kugelmann. In: MARX, 1997, loc. cit., p. 165-74.

portas de Paris.” Configurada a derrota da Comuna, Marx sublinha que “a história mundial seria na verdade muito fácil de fazer-se se a luta fosse empreendida apenas em condições nas quais as possibilidades fossem infalivelmente favoráveis.”³⁸⁹

Marx, valorizando, como um exemplo, a política educacional da Comuna, ressaltou que “todas as instituições de ensino foram abertas gratuitamente ao povo e ao mesmo tempo emancipadas de toda a intromissão da Igreja e do Estado.”³⁹⁰ Destacou, também, que as medidas financeiras da Comuna,³⁹¹ “notáveis por sua sagacidade e moderação”, necessariamente tiveram que considerar os limites do que era compatível com a situação de uma cidade sitiada. Quanto mais, ainda, em virtude do “latrocínio gigantesco” desencadeado sobre a cidade de Paris pelas grandes empresas financeiras e pelos empreiteiros, protegidos por Haussmann.³⁹²

O advento da Modernidade é interpretado por Harvey, a partir da “destruição criativa” da Paris remodelada: “a imagem da ‘destruição criativa’ é muito importante para a compreensão da modernidade, precisamente porque derivou dos dilemas práticos enfrentados pela implementação do projeto modernista.” Afinal, sublinha Harvey, como poderia um novo mundo ser criado sem se destruir boa parte do que existira antes? Simplesmente não se pode fazer omelete sem quebrar os ovos, “como observou toda uma linhagem de pensadores modernistas de Goethe a Mao. O arquétipo literário desse dilema é, como Berman (1982) e Luckács (1969) assinalam, o *Fausto* de Goethe.” Como dissera o primeiro, parece que o próprio processo de desenvolvimento, na medida em que transforma o deserto num espaço social e físico vicejante, recria o deserto no interior do próprio agente de desenvolvimento. Assim funciona a “tragédia do desenvolvimento”. Enfim, “há várias figuras modernas”, como Haussmann intervindo na Paris do Segundo Império (ou Pereira Passos no Rio de Janeiro), “para dar à figura da destruição criativa uma estatura superior a do mito.”³⁹³

A questão da Modernidade, enquanto um advento histórico, se apresentou “como antítese da sociedade antiga,” na medida em que “todas as ideologias anteriores se haviam

³⁸⁹ MARX, 1997, op. cit., p. 312.

³⁹⁰ MARX, K. A guerra civil na França. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Volume 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1985, p. 41-103.

³⁹¹ MARX, Karl. O que foi a Comuna de Paris? In: COGGIOLA, Oswaldo. (org.) *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 54.

³⁹² Cf. In: COGGIOLA, op. cit., loc. cit. Nota de rodapé da página 54: Durante o Segundo Império, o barão Haussmann foi prefeito do departamento do Sena, isto é, da cidade de Paris. Introduziu uma quantidade de alterações no plano da cidade com o propósito de facilitar o esmagamento de insurreições operárias. [Nota da edição russa de 1905, publicada sob a direção de Lenin].

³⁹³ HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 26.

fundado em princípios de caráter transcendente.”³⁹⁴ Não obstante, o surgimento da Modernidade criou uma “crise de representação.”³⁹⁵ Tal crise resultou na necessidade de se rejeitar toda a “legitimação teológica” do poder. Enfim, os antigos instrumentos conceituais já não serviam mais.

Por outro lado, a Modernidade não deve ser vista sob uma perspectiva uniformizante, *que não separa do processo histórico o que é próprio do capitalismo*. Tal como é comumente usado, “o conceito de modernidade desarticula algumas distinções essenciais entre as formas sociais e culturais que pertencem e não pertencem ao capitalismo,” como adverte Wood.³⁹⁶

Sobre esse conceito que torna a Modernidade homogênea, Chauí estabelece uma distinção, quando separa *modernidade* de *modernismo*. Para ela, convém distingui-los, no que for possível, uma vez que considera o modernismo uma figura da Modernidade. A autora, ressaltando que apesar de ser uma análise simplificada para algo que é complexo, considera que a Modernidade é um projeto que emerge e avança durante o processo de desenvolvimento e queda do Antigo Regime ou das monarquias absolutas — cuja cronologia é diversa para os vários países europeus —, “enquanto o modernismo poderia ser datado a partir da revolução e da reação conservadora de 1848.” Para Chauí, “ainda de modo bastante simplificador diremos que o liberalismo é o pensamento predominante da modernidade; o marxismo, do modernismo.”³⁹⁷

A Modernidade, esclarece Wood, em sua acepção convencional traz em seu bojo muitos pressupostos problemáticos:³⁹⁸

Em sua tendência a fundir *burguês* com *capitalista*, ele [o conceito de modernidade] faz parte da visão padronizada da história que pressupõe o capitalismo como resultado de tendências já existentes, até de leis naturais, quando e onde lhes é dada essa oportunidade. No processo evolutivo que vai das formas primitivas de troca ao capitalismo industrial moderno, a modernidade aparece quando essas forças econômicas agrilhoadas e a racionalidade econômica burguesa são libertadas das restrições tradicionais. Com isso, *modernidade* equivale a *sociedade burguesa*, que equivale a *capitalismo* [...]. Essa modernidade faz parte de uma visão da história que *abrevia* o grande divisor entre as sociedades capitalistas e não-capitalistas, visão esta que trata as leis de movimento especificamente capitalistas como se fossem leis universais da história, e que junta num mesmo saco várias ocorrências históricas muito diferentes, capitalistas e não-capitalistas. [grifo do autor]

³⁹⁴ ACANDA, Jorge Luis. *Sociedade civil e hegemonia*. Tradução Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p. 74.

³⁹⁵ BARCELLONA, Pietro. *Postmodernidade y comunidad*. Madri: Trotta, 1992, p. 42.

³⁹⁶ WOOD, Ellen. M. *A origem do capitalismo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 120-1.

³⁹⁷ CHAUI, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 488-557.

³⁹⁸ WOOD, 2001, op. cit., p. 122. A crítica da autora diz respeito também ao conceito de *pós-modernidade*: “em si, em essência, é uma inversão da modernidade em sua acepção convencional [...] A idéia de pós-modernidade deriva de uma concepção da modernidade que, no que tem de pior, torna o capitalismo historicamente invisível, ou, para dizer o mínimo, torna-o *natural*.” Wood, põe em relevo a questão do capitalismo histórico, na medida em que ele é datado, cronologicamente teve um início, portanto, tem também um fim provável.

Jorge Acanda³⁹⁹ concorda, em parte, com essa perspectiva, assinalando que do ponto de vista histórico, “o conceito de modernidade designa um período específico no qual surgiram e se difundiram formas de organização da vida social radicalmente diferentes das existentes em épocas anteriores.” Demarcando o surgimento de um período histórico especificamente definido, com características próprias, que não são eternas necessariamente, como alguns autores nos parecem fazer crer.⁴⁰⁰

Robin Blackburn⁴⁰¹ adverte também sobre o processo histórico da Modernidade, realçando a emergência de contradições, conquanto foi nesta conjuntura, sob a influência liberal, que surge a escravidão moderna, protagonizada pelos países colonialistas europeus. Assim, para ele, “a escravidão na América não apresentou só muitas características inéditas,” como também, “seu desenvolvimento foi associado a vários dos processos que têm sido usados para definir modernidade:”

o crescimento da racionalidade instrumental, a formação do sentimento nacional e do estado-nação, as percepções da identidade baseadas na raça, a disseminação das relações de mercado e do trabalho assalariado, o desenvolvimento das burocracias administrativas e do sistema moderno de impostos, a crescente sofisticação do comércio e das comunicações, o nascimento das sociedades de consumidores, a publicação de jornais e o início da publicidade impressa, a ‘ação à distância’ e a sensibilidade individualista.

Segundo David Brion Davis, “as justificativas tradicionais da escravidão sobreviveram à observação minuciosa de humanistas e de racionalistas do século XVII.” Davis assinala que “filósofos famosos demonstraram que uma defesa da escravidão podia ser conciliada com a crença na lei natural abstrata e nos direitos naturais.” Hobbes e Locke, “que estabeleceram uma boa parte da estrutura do pensamento social futuro, também sancionaram abertamente a servidão humana.” Além disso, “devemos lembrar que foi na época do iluminismo que o tráfico de escravos africanos e a *plantation* das Índias ocidentais desfrutaram seus anos dourados.”⁴⁰²

De acordo com Blackburn e Davis, todo esse processo se desenvolveu sob pressupostos liberais, e segundo Bobbio,⁴⁰³ na acepção mais comum, “por ‘liberalismo’ entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social.”

³⁹⁹ ACANDA, op. cit., p. 51.

⁴⁰⁰ O primeiro a desenvolver esta tese da *eternidade capitalista* foi Adam Smith em “A riqueza das nações”.

⁴⁰¹ BLACKBURN, Robin. *A construção do escravismo no novo mundo: do barroco ao moderno, 1492-1800*. Tradução de Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 16.

⁴⁰² DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 433.

⁴⁰³ BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 7.

Não obstante, o conceito de liberalismo desfruta, juntamente com o conceito de sociedade civil, “do duvidoso privilégio de elasticidade e imprecisão.”⁴⁰⁴

4. 1 Espaço urbano e desenvolvimento capitalista: público *versus* privado

A irrupção do tema do urbano, quanto à cidade, só pode ser compreendida se vista numa perspectiva que desconsidera qualquer continuidade sobre uma História da cidade. Robert Pechman, neste sentido, argumenta que “a história da cidade não é a história do urbano.” Epistemologicamente, pois, “o urbano deve ser visto como ruptura, momento novo onde os discursos sobre a ‘cidade’ serão uma tentativa de formar um novo projeto.”⁴⁰⁵

Como nos alertou Milton Santos, “cada parcela do território urbano é valorizada (ou desvalorizada) em virtude de um jogo de poder exercido ou consentido pelo Estado.” Decorre daí que “o uso da cidade pelos agentes econômicos e a disputa entre agentes para se assenhorearem de certas frações do espaço urbano ilustram, de um modo novo, o antigo debate dos valores de uso e dos valores de troca.”⁴⁰⁶

O processo histórico da urbanização capitalista é analisado por Lefebvre:⁴⁰⁷

No curso do processo acelerado de urbanização [...] uma grande parte dos trabalhadores e das classes médias foi, portanto, alojada de uma maneira relativamente aceitável, mas sem invenção arquitetônica ou urbanística. Ao contrário, essa expansão das cidades é acompanhada de uma degradação da arquitetura do quadro urbanístico. As pessoas, sobretudo os trabalhadores, são dispersadas, distanciadas dos centros urbanos. O que dominou essa extensão das cidades é a segregação econômica, social, cultural. O crescimento quantitativo da economia e das forças produtivas não provocou um desenvolvimento social mas, ao contrário, uma deterioração da vida social. Os subúrbios são cidades explodidas e ruralizadas. Não se trata apenas de Paris. A urbanização da sociedade é acompanhada de uma deterioração da vida urbana: explosão dos centros, a partir de então privados de vida social, pessoas segregativamente repartidas no espaço. Estamos diante de uma verdadeira contradição. Eu a chamo de uma *contradição do espaço*. [grifo do autor] De um lado, a classe dominante e o Estado reforçam a cidade como centro de poder e de decisão política, do outro, a dominação dessa classe e de seu Estado faz a cidade explodir.

O quadro urbano do século XIX, como destaca Maria Chiavari, “transforma-se na cena onde deve se exhibir o desenvolvimento, sem precedentes, das forças produtivas e onde devem se transfigurar as relações de produção.” Tal processo ocorre, “num movimento impetuoso,” que, por sua vez, “agita e sacode todo o mundo civilizado e desarticula, lá onde persistem, os parâmetros e códigos precedentes, dissipa inquietudes passadas e estabelece a sua paz social mediante uma imagem própria de estabilidade, organização e bem-estar.” Essa ruptura

⁴⁰⁴ ACANDA, op. cit., p. 65.

⁴⁰⁵ PECHMAN, Robert. A invenção do urbano: a construção da ordem na cidade. In: PIQUET, R.; RIBEIRO, A. C. T. (orgs.) *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 123-36.

⁴⁰⁶ SANTOS, Milton. *Por uma economia política da cidade: o caso de São Paulo*. 2ª edição. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 122-3.

⁴⁰⁷ LEFEBVRE, Henri. *Espaço e política*. Tradução margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 149.

histórica radical torna-se perceptível “também no tipo de linguagem utilizada nesse período para tratar a cidade: descrevendo as condições presentes e propondo remédios.” Nesse sentido, pode-se “observar a aplicação de toda uma terminologia antes específica de outras disciplinas: medicina, psicologia, sociologia, política e economia.”⁴⁰⁸

Explicar o processo social que está na base da organização do espaço não se reduz simplesmente a situar o fenômeno urbano no seu contexto. Uma problemática sociológica da urbanização, segundo Manuel Castells, “deve considerá-la enquanto processo de organização e de desenvolvimento e, por conseguinte, partir da relação entre forças produtivas, classes sociais e formas culturais (dentre as quais o espaço).” Assim, uma investigação desse tipo não pode processar-se unicamente no abstrato. Deve, efetivamente com a ajuda dos seus instrumentos conceituais, “explicar *situações históricas específicas*, bastante ricas para que apareçam as linhas de força do fenômeno estudado, a organização do espaço.”⁴⁰⁹ [grifo nosso] Como decorrência, a cidade do Rio de Janeiro é um espaço urbano privilegiado para explicar *situações históricas específicas* da expansão capitalista no Brasil.

A urbanização, “como forma desenvolvida da divisão social do trabalho, é um dos determinantes fundamentais do Estado,” para Jean Lojkine. Portanto, “bem mais do que campo de aplicação da política estatal, o urbano é, principalmente,” para o autor, “um momento necessário de sua análise, um componente-chave que não pode ser deixado de lado.”⁴¹⁰ Ribeiro e Piquet assinalam que na questão geral do planejamento do território explicita-se a centralidade do Estado e da esfera política da realidade social.⁴¹¹ A cidade e o urbano, reforça Lefebvre, “não podem ser compreendidos sem as instituições oriundas das relações de classe e de propriedade.”⁴¹² A cidade, sofrendo constante intervenção do Estado, é por conseguinte, uma disputa espacial entre o público e o privado.

A esfera pública e a privada constituem-se como “formas fundamentais” da organização social cidadina. Uma cidade é um sistema no qual toda a vida e, portanto, a vida no dia a dia, mostra a tendência para se polarizar, para se desenvolver, nos termos de agregado social, público ou privado. Como decorrência, “desenvolve-se uma esfera pública e uma privada, que

⁴⁰⁸ CHIAVARI, Maria Pace. As transformações urbanas do século XIX. In: DEL BRENNA, G. R. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 569-98.

⁴⁰⁹ CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. Tradução Arlene Caetano. 4ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009, p. 36.

⁴¹⁰ LOJKINE, Jean. *O Estado capitalista e a questão urbana*. Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1981, p. 19.

⁴¹¹ PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres. Introdução. In: PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres (orgs.). *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 13-43.

⁴¹² LEFEBVRE, op. cit., p. 53.

estão em estreita relação, sem que a polarização se perca.” Com efeito, “os setores da vida que não podem ser caracterizados nem como ‘públicos’ nem como ‘privados’ perdem, por sua vez, significado.”⁴¹³ Quanto mais denso for o aglomerado urbano, também costuma acentuar-se nas formações urbanas o estabelecimento simultâneo de um espaço público. Que teoricamente deve ser de todos, mas também, por outro lado, se acentua as reentrâncias privadas, que tenderão a abrigar a diversidade humana da qual se alimenta a própria vida cidadina.⁴¹⁴

Para Ruy Moreira, foi com Hannah Arendt que “privado e público” ganharam realmente expressão, aparecendo a partir desta autora, com uma forte conotação de formas de espaço.⁴¹⁵ Nesse sentido, por extensão, o autor destaca a questão urbana da divisão do espaço público e privado. Daí que, por conseguinte, o espaço urbano é uma disputa entre público e privado, cuja tendência, no capitalismo, é a apropriação do espaço urbano público pelo privado.

A discussão sobre a produção capitalista do espaço, do ponto de vista marxista, foi sugerida por Harvey, a partir de sua análise da geografia da acumulação do capital, da produção desigual do espaço e do desenvolvimento geográfico.⁴¹⁶ Como decorrência, em sua perspectiva, a cidade como *locus* privilegiado da acumulação capitalista produzirá e desenvolverá sempre um espaço desigual. Lado a lado, riqueza e miséria crescem ao longo do *desenvolvimento* capitalista. Assim, numa palavra, a cidade sob o capitalismo é a contradição.

4. 2 Rio de Janeiro: território de desigualdades⁴¹⁷

João do Rio caracteriza a via urbana como construção social dos homens através do trabalho, tornando a rua nas cidades modernas como algo eminentemente humano, socialista, por ser um lugar de todos os que a fizeram concreta.⁴¹⁸

A rua nasce, como o homem, do soluço, do espasmo. Há suor humano na argamassa do seu calçamento. Cada casa que se ergue é feita do esforço exaustivo de muitos seres, e haveis de ter visto pedreiros e canteiros, ao erguer as pedras para as frontarias, cantarem, cobertos de suor, uma melopéia tão triste que pelo ar parece um arquejante soluço. A rua sente nos nervos essa miséria da criação, e por isso é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladora das obras humanas.

⁴¹³ BAHRDT, H. P. *Lineamenti di sociologia della città*. Pádua, 1966. Apud BARROS, José D’Assunção. *Cidade e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 69.

⁴¹⁴ BARROS, José D’Assunção. *Cidade e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 70.

⁴¹⁵ MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (orgs.) *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 72-108.

⁴¹⁶ HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. Tradução Carlos Szlak. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006, p. 13

⁴¹⁷ Aqui nos apropriamos evidentemente do subtítulo da obra organizada por PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres (orgs.). *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991.

⁴¹⁸ RIO, João do. *A alma encantadora das ruas: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 30.

A cidade do Rio de Janeiro, a corte da monarquia, o centro cultural, político e econômico do território nacional, desfrutou no século XIX de uma “preeminência que nenhuma outra cidade brasileira jamais virá a ter,” e como explicita Alencastro,⁴¹⁹

[...] é no Rio de Janeiro que se desenrola o ‘paradoxo fundador’ da história nacional brasileira: transferida de Portugal, sede de um governo parlamentar razoavelmente bem organizado para os parâmetros da época, capital de um império que pretendia representar a continuidade das monarquias e da cultura européia na América dominada pelas repúblicas, a corte do Rio de Janeiro apresentava-se como pólo civilizador da nação. Tal era o motor do centralismo imperial em face das municipalidades e das oligarquias regionais. Tal era o suporte da legitimidade monárquica diante das repúblicas latino-americanas. No entanto, é justamente na corte que o escravismo, na sua configuração urbana, assume o seu caráter mais extravagante, tornando emblemático o desajuste entre o chão social do país e enxerto de práticas e comportamentos europeus.

A população da cidade colonial em 1789, antes da chegada da Corte portuguesa para o Brasil, segundo Verena Andreatta, “era de pouco menos de 51.000 habitantes e em 1838 já superava os 137.000 habitantes.” Com efeito, a situação urbana havia se agravado não somente por causa desse incremento demográfico; mas, sobretudo porque ao manter-se praticamente dentro de seus limites espaciais históricos, havia incrementado fortemente a densidade da ocupação.⁴²⁰

O recenseamento feito, em 1821, sob a chefia de Joaquim José de Queirós, constatou que havia nas terras cariocas 112.600 habitantes, sendo 79 mil na cidade e 33.600 fora dela. Destacando a oposição entre urbano e rural. O censo informava também que “o número de lares foi avaliado em 14 mil, havendo, porém, quem afirmasse que naquele ano somente existiam 10.050 *fogos*, ou casas habitadas.”⁴²¹

O Rio de Janeiro como capital do Império do Brasil, a partir da independência e com uma Constituição inspirada no liberalismo, surge no cenário dos modernos Estados-nações do século XIX, profundamente desigual, e se constitui na cidade com a maior população escrava das Américas. Segundo Mary Karasch,⁴²² na primeira metade do século XIX, a escravidão no Rio de Janeiro atingiu seu auge. “Nem antes de 1808, nem depois de 1850, [ano da extinção do tráfico negreiro] os escravos dominaram de tal forma a vida da cidade.” Em termos simplesmente numéricos, o período de 1808-1850, teve a maior quantidade de cativos, quase 80 mil em 1849, trabalhando e vivendo na cidade do Rio de Janeiro. Nem mesmo depois do

⁴¹⁹ ALENCASTRO, Luiz Felipe. Introdução: modelos da história e da historiografia imperial. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.) Império: a corte e a modernidade nacional. NOVAIS, Fernando A. *História da vida privada no Brasil*, volume 2, São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 10.

⁴²⁰ ANDREATTA, Verena. *Cidades quadradas, paraísos circulares: os planos urbanísticos do Rio de Janeiro no Século XIX*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 85.

⁴²¹ DE LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales. *O Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Topbooks: UniverCidade, 2000[1946], p. 61.

⁴²² KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução Pedro maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 28.

ano de 1850, “quando a população da cidade como um todo dobrou e triplicou, o número de escravos aproximou-se daquele encontrado no censo de 1849.” Além disso, “nenhuma outra cidade nas Américas nem sequer se aproximou da população escrava do Rio nesse mesmo ano.” Nova Orleans, por exemplo, que concentrava grande quantidade de cativos, “tinha apenas 14 484 escravos em 1860.” Portanto, os anos de 1808 a 1850, recorte temporal de Karasch, “foram os mais importantes da história da escravidão no Rio e a cidade teve a maior população escrava das Américas.”

A população da Corte teve pouco crescimento entre os censos de 1849 e 1872: de 266466 para 274972 habitantes. Todavia, esclarece Sidney Chalhoub, “movimentos intensos de entrada e saída de pessoas haviam mudado consideravelmente o panorama demográfico do município.” Com o fim do tráfico em 1850, muitos escravos da Corte foram vendidos para fazendas do Vale do Paraíba. Por outro lado, mais de 200 mil portugueses chegaram ao Rio entre 1844 e 1878.⁴²³ Com a *crise do escravismo* na segunda metade do oitocentos, e o diversificado significado das “Visões de Liberdade” pelos escravos no Rio de Janeiro, surge a *Cidade Negra*, a *Cidade Esconderijo*, na qual os cativos que *viviam sobre si*, desapareciam do domínio de seus senhores forjando uma liberdade com sentido singular.⁴²⁴ Com o fim da escravidão, a responsabilidade de manter o produtor direto atrelado à produção não cabia mais a cada proprietário/senhor individualmente. Assim, o Estado passava a “ter o ‘dever imperioso’ de agir mais decididamente na política de controle social dos trabalhadores.”⁴²⁵

Processos de modernização da cidade tiveram início desde o Império. Na década de 1870, por iniciativa do conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira foi constituída a Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro. Sua incumbência seria, como assinala Lilian Vaz,⁴²⁶ “estudar e propor uma ação articulada para enfrentamento dos problemas de saneamento, de circulação, de embelezamento e de expansão urbana.” Vivaldo Coaracy observa que do plano elaborado pela Comissão de Melhoramentos, que hoje se chamaria de urbanismo, constava a recomendação de transformar o descampado da Praça da Aclamação, a maior da cidade, em grande parque ajardinado: Campo de Sant’anna.⁴²⁷

⁴²³ CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 199.

⁴²⁴ CHALHOUB, 1999, op. cit., p. 199.

⁴²⁵ CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 23-5.

⁴²⁶ VAZ, Lilian Fessler. *Contribuição ao estudo da produção e transformação do espaço da habitação popular. As habitações coletivas no Rio Antigo*. 1985. Dissertação (Mestrado) IPUR, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 178.

⁴²⁷ COARACY, Vivaldo. *Memórias da cidade do Rio de Janeiro: quatro séculos de histórias*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2008, p. 115.

O Campo de Santana — como descreveu Coaracy e também Machado de Assis⁴²⁸ —, serve como referência para o processo de modernização urbana iniciado no período imperial. Teria sido a “obra máxima” de Auguste François Marie Glaziou, “um botânico e arquiteto paisagista que viera para o Brasil a convite de Pedro II.” O Parque da Aclamação passou por “trabalhos de drenagem, aterro, jardinagem e obras de arte [que] ocuparam vários anos e o Parque só foi inaugurado, com a presença do imperador, na tarde de 7 de setembro de 1880”, mesmo ano em que foi inaugurada a Escola Normal, na imediações do referido Campo. O qual, como descreveu o autor, era antigamente um “Jardim fechado por alto e imponente gradil de ferro que o cercava em toda sua a volta, para impedir a fuga dos animais que ali viviam soltos: veados, cutias, serelepes, pavões, cisnes, irerês.” O acesso se dava por monumentais portões, nas quatro faces. Posteriormente, o gradil foi removido, de acordo com a concepção mais moderna para a época.⁴²⁹ Essa curta descrição nos serve para exemplificar a modernização do espaço urbano na Corte — preocupação central do Estado imperial — que se processou de forma privilegiada na região central da cidade no período monárquico. Tal tendência de modernização centralizada se perpetuaria posteriormente na República.

As diversas obras realizadas na breve administração Pereira Passos não foram criações daquele momento histórico. Inversamente, elas culminaram um longo processo de gestação e de tentativas de concretização de vários projetos de renovação urbana na cidade do Rio de Janeiro. Com efeito, “a partir de 1870 fizeram-se [diversos] projetos para o Rio de Janeiro.”⁴³⁰ Alguns deles encaminhados ao poder público pelo “Syndicato de Capitalistas Nacionais e Estrangeiros”.⁴³¹ Mas, sem dúvida, “foi em torno de 1890, no período do Encilhamento, que surgiu a maior parte dos pedidos de concessão de obras na cidade.”⁴³²

A passagem para os tempos modernos, na cidade do Rio de Janeiro, significou uma série de profundas transformações de toda a ordem, especialmente para a população pobre. Segundo Vaz, “é no contexto desta transição que emerge ainda na primeira metade do século XIX a moradia coletiva.”⁴³³ A qual, sob a generalizada denominação de *cortiço*, será alvo das drásticas demolições na primeira década do século XX, na região central do Rio de Janeiro,

⁴²⁸ Cf. citação na página 134.

⁴²⁹ Ibid., p. 115.

⁴³⁰ VAZ, Lilian Fessler; CARDOSO, Elizabeth Dezouzart. Obras de melhoramento no Rio de Janeiro: um debate antigo e um privilégio concorrido. In: DEL BRENNNA, Giovanna Rosso (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 613-22.

⁴³¹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), códice 32-25 fl. 149 — 1890.

⁴³² VAZ; CARDOSO, op. cit., p. 613.

⁴³³ VAZ, Lilian Fessler. Moradia em tempos modernos. In: PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres (orgs.). *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 134-42.

área preferencial da especulação imobiliária. Restando aos antigos moradores dos cortiços migrarem para a periferia rural da cidade ou subir os morros mais próximos do centro urbano.

Sílvia Padilha⁴³⁴ examinou a expansão do tecido urbano na cidade do Rio de Janeiro desde o período imperial. Até a mudança do regime político, a divisão em paróquias era a forma que vigorava para os serviços da Polícia e da Municipalidade, e em algumas havia a subdivisão em distritos. Mais tarde, “após a proclamação da República e a separação Igreja-Estado, as divisões subseqüentes tenderam a afastar-se da primitiva organização paroquial.” As novas direções de urbanização surgidas no decorrer do século XIX estavam intimamente ligadas às transformações verificadas na estrutura sócio-econômicas da cidade, conforme assinala Lia Carvalho. Com efeito, “se reforçariam e se estenderiam a outras áreas nas primeiras décadas do século XX, confirmando uma diferenciação qualitativa na estrutura espacial em termos de classes sociais.”⁴³⁵

A cidade do Rio de Janeiro, como assinala Ribeiro,⁴³⁶ constituiu-se numa espacialidade, cuja dimensão e patrimônio material e imaterial, esteve revestida de relevância política correspondente às funções exercidas como Capital Federal. Com efeito, “em 1834, através de Ato adicional à Constituição de 1824, foi instituído o Município Neutro, com terras desmembradas da então Província do Rio de Janeiro.” Este ato legal proporcionou autonomia administrativa ao novo Município, cuja característica peculiar era a de abrigar a capital do Império. A cidade do Rio de Janeiro, mesmo após a Proclamação da República, em 1889, continuou a exercer esta função. No mesmo momento, deixou de ser Município Neutro para se tornar Distrito Federal, permanecendo assim até 1960.

Em fins do século XIX e início do XX,⁴³⁷ a população da cidade do Rio de Janeiro vivia uma época durante a qual a capital da recente República passava por profundas transformações em sua estrutura demográfica, econômica e social. Esse período compreende um “momento histórico crucial da transição para a ordem capitalista na cidade do Rio de Janeiro.”⁴³⁸

⁴³⁴ PADILHA, Sílvia F. Da “Cidade Velha” à periferia. *Revista do Rio de Janeiro*. Niterói, RJ: Departamento de História da UFF: EDUFF, v. 1, n. 1, 1985, p. 17

⁴³⁵ CARVALHO, Lia de Aquino. *Contribuição ao estudo das habitações populares: 1866-1906*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995, p. 128.

⁴³⁶ RIBEIRO, Ana Clara Torres. A cidade do Rio de Janeiro: lembrando “A jangada de pedra”, de Saramago. In: PIQUET, Rosélia. (org.). *Rio de Janeiro: perfis de uma metrópole em mutação*. Rio de Janeiro: UFRJ-IPPUR, 2000, p. 11-52.

⁴³⁷ CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 24.

⁴³⁸ LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. *História do Rio de Janeiro: do capital comercial ao capital industrial e financeiro*. Rio de Janeiro: IBMEC, 1978, vol. 2, p. 469. Apud CHALHOUB, op. cit., 1986, p. 24-5.

A demografia da cidade testemunha transformações em sua estrutura populacional nas últimas décadas do século XIX e na primeira década do século XX. Em 1872 moravam na capital 274972 pessoas; em 1890 este número cresce para 522651, atingindo a 811443 em 1906. A densidade populacional era de cerca de 247 habitantes por km² em 1872, passou a 409 em 1890 e a 722 em 1906. Neste último ano, o Rio de Janeiro era a única cidade do Brasil com mais de 500 mil habitantes, e abaixo dela vinham São Paulo e Salvador, com apenas um pouco mais de 200 mil habitantes cada uma.

Em termos de crescimento populacional, a partir da República houve basicamente uma duplicação, no decorrer de três décadas: em 1890 a população da cidade do Rio de Janeiro era de 522.651 habitantes, dos quais 367.449 eram brasileiros, e 155.202 eram estrangeiros. Em 1920 o contingente de moradores da cidade passou a 1.157.873, sendo 917.481 brasileiros e 235.300 estrangeiros.⁴³⁹ A questão da migração interna, por outro lado, foi também um fator preponderante no aumento da demografia na cidade do Rio de Janeiro. Sendo que, “a criação de desigualdades regionais pode ser encarada como o motor principal das migrações internas que acompanha a industrialização nos moldes capitalistas,” segundo Paul Singer.⁴⁴⁰

O governo provisório republicano, segundo Américo Freire,⁴⁴¹ assim que assumiu o poder, tomou duas iniciativas principais em relação ao seu centro político. A primeira dessas iniciativas “consistiu em manter a cidade do Rio de Janeiro como sede do governo até o pronunciamento constituinte.” A outra medida política “foi extinguir, pelo decreto 50A, de 7 de dezembro de 1889, a Câmara Municipal carioca como condição básica para constituir uma estrutura política na capital.” E, ao mesmo tempo, tornando a cidade “mais representativa e mais autônoma em relação ao poder central.” No final do século XIX, a cidade, fora do centro comercial, estava dividida em áreas aristocráticas e populares. Copacabana e Botafogo já se configuram como bairros de elite; subúrbios, como Irajá e Inhaúma, serviam como uma alternativa para as camadas menos favorecidas, apesar de a “maior parte dos trabalhadores continuasse a residir no coração da cidade, amontoadas em cortiços, casas de cômodos ou no fundo do quintal das pequenas fábricas e oficinas onde trabalhavam.”⁴⁴² O advento do bonde contribuiu decisivamente para o crescimento da cidade, definindo-lhe os bairros periféricos. Não modifica, porém, “a aparência colonial do Centro da cidade, praticamente o mesmo, arquitetonicamente falando, de cem anos atrás.” As transformações urbanas não se limitaram

⁴³⁹ Cf. População do Rio de Janeiro, 1872-1996. In: CD-Rom: CIDE — Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Planejamento e Controle; Governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁴⁴⁰ SINGER, Paul. *Economia política da urbanização*. 9ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 37.

⁴⁴¹ FREIRE, Américo. República, cidade e capital: o poder federal e as forças políticas do Rio de Janeiro no contexto da implantação republicana. In: FERREIRA, M. M. *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p. 16.

⁴⁴² ROCHA, Oswaldo Porto. *A era das demolições: cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995, p. 41-2.

ao campo da engenharia, surgindo no decorrer da segunda metade do século XIX organizações intelectuais que contribuíram decisivamente para a grande reforma urbana da virada do século. Talvez a mais importante dessas entidades tenha sido “o Clube de engenharia, uma extensão quase natural da Escola Politécnica.”⁴⁴³

A cidade do Rio de Janeiro no início do período republicano foi denominada por Nicolau Sevcenko,⁴⁴⁴ como a “capital do arrivismo”, em virtude do amplo processo de desestabilização e reajustamento social que o advento da ordem republicana determinou, além de uma série de crises políticas que caracterizaram o período. Definindo um nítido “processo de seleção política” que operava uma filtragem dos elementos considerados como nefastos ao novo regime, apartando (buscando neutralizar) para um lado, “as elites tradicionais do Império e seu vasto círculo de clientes” e, para outro, os “grupos comprometidos com os anseios populares”. Em suma, prevaleceu a reiteração da preeminência do interesse privado.

O estabelecimento da nova ordem desencadeou simultaneamente uma permutação em larga amplitude dos grupos econômicos, ao promover com o Encilhamento a ‘queima de fortunas seculares’, transferidas para as mãos de um ‘mundo de desconhecidos’ por meio de negociatas excusas. Com o término da experiência tumultuosa do Encilhamento, a prática especulativa não se encerrou, transferindo-se antes, e com avultados recursos, do jogo dos títulos e ações para as operações ignominiosas em torno das graves oscilações cambiais que distinguiram a primeira década republicana. Some-se a esse quadro, ainda, a alocação dos vultosos recursos estatais para as mãos de intermediários adventícios, sempre em proveito de aventureiros e especuladores de última hora.

Como constatou Julia O’Donnell,⁴⁴⁵ “o aparato ideológico que balizava a implantação do regime republicano atuava, ao lado de um explícito projeto de formação identitária da nação.” Para se compreender a cidade do Rio de Janeiro na atualidade, em toda sua complexidade, segundo Jane Santucci, é preciso percorrer os caminhos tortuosos de sua formação como metrópole na virada do século XX. É, portanto, no seio das contradições vivenciadas naquele momento histórico que ocorre a gênese dessa nova sociedade, revelando na seqüência das insólitas experiências os problemas que seriam potencializados ao longo do século. Na transição de uma “condição da cidade colonial para a cosmopolita, surge todo um elenco de inquietações que servem como fio condutor para a formação de sua identidade.”⁴⁴⁶

Em 1903, o decreto nº 434 de 1 de junho estabeleceu que o território do Rio de Janeiro passaria a ser dividido em duas zonas (urbana e suburbana), a primeira seria constituída por 18 distritos e a segunda por sete. Essa modificação era justificada em virtude do aumento da

⁴⁴³ ROCHA, op. cit., p. 42.

⁴⁴⁴ SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2ª edição. São paulo: Companhia da Letras, 2003, p. 37.

⁴⁴⁵ O’DONNELL, Julia. *De olho na rua: a cidade de João do Rio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 37.

⁴⁴⁶ SANTUCCI, Jane. *Cidade rebelde: as revoltas populares no Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: casa da Palavra, 2008, p. 12.

população e à ocupação espacial. Esse movimento de expansão, que pode ser comprovado a partir de 1870, com a incorporação de arrabaldes como o Engenho Velho, São Cristóvão, Espírito Santo e Lagoa/Gávea, foi completado como o povoamento de vastas zonas rurais como Inhaúma, Irajá e Santa Cruz.

Machado de Assis⁴⁴⁷ resumiu em poucas palavras as peculiaridades do processo de urbanização no Rio de Janeiro, caracterizando a relação dicotômica entre o urbano e o suburbano: “Os subúrbios não estão inteiramente povoados, mas são subúrbios. A cidade, propriamente dita, é cá embaixo.” Nelson Fernandes, por sua vez, questiona “o conceito carioca de subúrbio”, e assinala que, em outras capitais do mundo o subúrbio não é prerrogativa das classes subalternas, “a ausência de uma política de habitação na República Velha revela que o subúrbio não significou uma iniciativa de inclusão das massas numa sociedade moderna e burguesa.” Antes de tudo, o subúrbio no Rio de Janeiro “tornou-se expressão do sentimento e da ação excludente que preside a nossa urbanização.” Após a Comuna de 1871, em Paris, e em seguida à Revolta da Vacina (1904), no Rio, foi difundida “a idéia política e ideológica de promover o subúrbio como lugar do proletariado na cidade moderna.”⁴⁴⁸

O Morro da Favella [sic] — explicita Lícia Valladares —, que já existia como nome de Morro da Providência, entra para a história através de sua ligação com a guerra de Canudos (1897), pois foi ali que se instalaram os antigos combatentes com a finalidade de pressionar o Ministério da Guerra a pagar os soldos atrasados. O Morro da Favella, com o tempo, “passou a estender sua denominação a qualquer conjunto de aglomerados sem traçado de ruas nem acesso aos serviços públicos, sobre terrenos públicos ou privados invadidos.”⁴⁴⁹ A cidade do Rio de Janeiro, da Corte imperial ao Distrito Federal — o surgimento da favela assim demonstra —, constituiu-se sempre num espaço em permanente conflito. Ribeiro, por seu turno, lembra que às favelas do Rio de Janeiro — que se inscreveram historicamente na malha urbana, privilegiada por investimentos públicos e privados —, foi sistematicamente atribuído o epicentro da violência.⁴⁵⁰

⁴⁴⁷MACHADO DE ASSIS, J. M. Crônica, 1894. In: BANDEIRA, M. & DRUMOND DE ANDRADE, C. *Rio de Janeiro em prosa e verso*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Ed., 1965, p. 410. Apud VAZ, Lilian Fessler. *Projetos e Políticas Habitacionais e Urbanas no Rio de Janeiro Imperial*. In: GAZZANEO & SARAIVA (org.). op. cit., p. 175.

⁴⁴⁸FERNANDES, Nelson da Nóbrega. Onde a cidade perde seu nome. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (orgs.) *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 197-208.

⁴⁴⁹VALLADARES, Lícia do Prado. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 26.

⁴⁵⁰RIBEIRO, 2000, op. cit., p. 25.

As intervenções urbanas de Pereira Passos no Rio de Janeiro, na década de 1900, não seguiram a ordem das prioridades sociais na solução dos problemas da cidade, “dramaticamente presente no dia-a-dia de seus moradores sob a forma de falta de água e das precárias condições higiênicas”. Segundo Giovanna Del Brenna, o ordenamento das prioridades de obras na cidade foi invertido, “colocando definitivamente em primeiro plano a questão de sua *imagem*.” [grifo do autor] ⁴⁵¹ Obviamente, a reforma urbana que a cidade do Rio de Janeiro sofreu, na primeira década do século XX, foi inspirada na da capital francesa, executada por Haussman. Com efeito, o prefeito Passos buscou seguir no mesmo sentido, até mesmo por que conhecia bem as transformações parisienses. O plano dos engenheiros para a reforma da cidade por Pereira Passos, conforme assinala Jaime Benchimol, “ficou pronto oito meses após sua nomeação em 12 de janeiro de 1875”, e “as praças e ruas novas ou retificadas deviam facilitar a ventilação das casas e o escoamento das águas pluviais.”⁴⁵² Além das obras de demolição e reconstrução material, que não tiveram precedentes na história do Rio de Janeiro e de nenhuma outra cidade no Brasil, Benchimol ressalta que produziu-se um cipoal de leis, “aplicadas draconianamente, que passou a cobrir ou disciplinar esferas da existência social, no contexto urbano, que até então haviam permanecido à margem ou refratárias à presença legiferante do Estado.” ⁴⁵³

Um objetivo importante da chamada revolução metropolitana, conforme destaca Michael Conniff,⁴⁵⁴ era a modernização das cidades brasileiras, em especial da capital federal. As autoridades municipais “erradicaram conscientemente vestígios das cidades coloniais, da mesma forma como esperavam apagar a herança mental que os acompanhava.” Segundo Andreatta⁴⁵⁵, a grande operação de reforma do Rio de Janeiro teve três etapas: “a denominada popularmente de ‘bota abaixo’ de Pereira Passos; a abertura de vias por Frontin em 1919 e as de Sampaio realizadas entre 1920 e 1922, culminando o período com a Exposição Comemorativa do Centenário da Independência, em 1922.” Com isso, compreende-se, portanto, que as três décadas iniciais do século passado foram marcadas por mudanças profundas no espaço urbano carioca, com todas as nefastas conseqüências para a população

⁴⁵¹ DEL BRENNNA, Giovanna Rosso. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 8.

⁴⁵² BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: Um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992, p. 140.

⁴⁵³ BENCHIMOL, Jaime. L. A modernização do Rio de Janeiro. In: DEL BRENNNA, G. R. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 599-612.

⁴⁵⁴ CONNIF, Michael. L. *Política urbana no Brasil: a ascensão do populismo, 1924-1945*. Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006, 41.

⁴⁵⁵ ANDREATTA, Verena. *Cidades quadradas, paraísos circulares: os planos urbanísticos do Rio de Janeiro no Século XIX*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 208-9.

pobre. É, portanto, sobre uma cidade desigual que se ergue uma rede de escolas públicas. Que, por sua vez, tenderá a se expandir de maneira desigual, quantitativa e qualitativamente.

4.3 Prédios escolares e urbanização na cidade do Rio de Janeiro.

O processo de desenvolvimento das cidades sob o capitalismo, assim como a questão do urbano, traz em seu bojo o processo de escolarização popular, mormente a partir da responsabilidade do Estado com a instrução pública. Como destaca Luciano Faria Filho, a cidade e a escola guardam uma relação histórica que remete a um “entrelaçamento entre o escolar e o urbano”. Na medida em que, “a afirmação da escola como instituição social de central importância nas sociedades modernas é um processo de significados múltiplos e variados.” Estudos no âmbito da História da Educação “têm demonstrado que a crescente importância da escola como instituição social ocorre no interior — como produtora e produto — do movimento de produção da sociedade moderna.” A escola estaria ligada, portanto, ao “processo de transformação das instituições de formação e socialização (a família e a Igreja, principalmente), de fundação e estruturação das nações e dos estados modernos, de construção do capitalismo e de institucionalização da ciência moderna.”⁴⁵⁶

Machado de Assis, em “Conto de escola”, de 1896,⁴⁵⁷ narra uma passagem sobre a escola pública na cidade do Rio de Janeiro no período imperial, em sua transição para a Modernidade:

A escola, era na rua do Costa [Barros], um sobradinho de grade de pau. O ano de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde ia brincar amanhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Santana, que não era esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos.

No transcurso do tempo entre o século XIX e o século XX, a principal clientela da escola pública elementar no território da cidade, que foi antes capital do Império e depois da República, era constituída pelas classes populares. Porém, a escola pública como um espaço público *para todos* não estava disponível, nessa proporção, ao *público*. Dessa forma, invariavelmente, a conquista do ensino público gratuito, universal e laico demandaria longas e históricas lutas.

⁴⁵⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Walesca; CUNHA, Jorge Luiz da. *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 29-37.

⁴⁵⁷ MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria de. Conto de escola. In: MACHADO DE ASSIS, J. M. *Papéis velhos e outras histórias*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995, p.133-39.

Um dos elementos fundamentais para a implantação da rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, desde o século XIX, diz respeito à concepção da estrutura física básica que sustenta a política educacional focalizada.⁴⁵⁸ Dessa forma, ganha centralidade a questão do prédio escolar, e como decorrência a sua conformação arquitetônica, ou sua disponibilidade efetiva como espaço público, de todos. Numa perspectiva abrangente, a escola pode ser entendida a partir da noção de “espaço escolar”, em que se pretende a compreensão do edifício público de ensino em seus diversos ângulos — cultural, social, político e econômico — sem dissociá-los. Ou seja, compreender o espaço escolar numa perspectiva dialética. O que, por outro lado, vincula ainda o espaço escolar à noção de tempo escolar, na medida em que à conformação do espaço corresponde, também, uma organização do tempo escolar (e vice-versa), conforme os respectivos momentos históricos de desenvolvimento da Educação Pública no Rio de Janeiro.

O espaço escolar vem se instalando como novo âmbito de estudos da História da Educação ao longo dos últimos anos, constituindo-se, igualmente a outros “silêncios” da historiografia tradicional, em um campo de investigação que se afirma frente a outras práticas acadêmicas em desuso. Augustin Escolano Benito, dessa forma, amplia a compreensão do espaço escolar, quando introduz a discussão sobre a relação espaço-tempo escolar. Para ele, acima de tudo, o espaço escolar deve ser visto como memória. A escola também significa o cenário escolar, onde atuam diversos atores. Constitui historicamente, ao longo do tempo, o percurso do espaço-aula à escola graduada. A arquitetura escolar pode ainda ser percebida como um texto, com suas diferentes possibilidades de leituras. E, como decorrência, apresentaria diversificados modos de representação social do espaço escolar.⁴⁵⁹ O mesmo autor argumenta que ao examinar “as relações entre tempo e educação”, percebe-se que “as categorias espaço e tempo”, não significam “simples estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar.” Na verdade, “o espaço escolar não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional,” e arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um amplo sistema de valores, como os de “ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.” Por outro lado, e ao mesmo tempo, o espaço educativo historicamente refletiu as inovações

⁴⁵⁸ CAMPOS, José Carlos Peixoto de. Arquitetura escolar: edificação de prédios escolares no Rio de Janeiro. V Congresso Brasileiro de História da Educação. *O ensino e a pesquisa em história da educação*. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe. 09 a 12 de novembro de 2008. Eixo nº 8.

⁴⁵⁹ ESCOLANO BENITO, Augustín. El espacio escolar como escenario y como representacion. *Teias*. Rio de Janeiro, Ano I, nº 2, pp. 99-133, jul/dez 2000.

pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos, cuja pretensão à neutralidade corresponde a uma ideologização da escola.⁴⁶⁰

A partir de meados do século XIX, assinala Rosa de Souza,⁴⁶¹ no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo, emergem diversos fenômenos constitutivos do desenvolvimento dos sistemas escolares, tais como, a construção de prédios escolares, o surgimento do moderno mobiliário escolar e novos materiais de ensino, que passam a proliferar de forma considerável, “articulando-se com a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão do mercado industrial.” Assim, por conseguinte, evidencia-se a estreita relação entre a educação pública institucionalizada e o desenvolvimento capitalista. Como decorrência desse processo histórico, István Mészáros assinala que a educação institucionalizada, nos últimos 150 anos, “serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva de expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes.”⁴⁶²

A trajetória da escola pública no Brasil é analisada por Faria Filho e Vidal,⁴⁶³ desde os seus primórdios como as casas-escola (séculos XVIII e XIX), passando pela emergência das escolas-monumento nos finais do século XIX, até as escolas funcionais no século XX. Nesse sentido, os autores demarcam “três grandes momentos da história da escola primária no Brasil, definidos com base no lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como nas temporalidades múltiplas nela vivenciadas.” A relevância está, principalmente, na análise do percurso do espaço e tempo escolares na História da Educação Brasileira.

Decorre daí, portanto, a questão da luta por escola pública, ao longo do tempo, pelas populações urbanas e rurais. Os autores perguntam, então, “se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade.” A tal ponto que “não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência

⁴⁶⁰ ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: D P & A, 2ª ed., 2001, p. 19-57.

⁴⁶¹ SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-89.

⁴⁶² MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35.

⁴⁶³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 41-71.

da criança no interior da escola.” No entanto, “os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.”

A localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade pedagógica ou a função determinada no seio de qualquer instituição de ensino refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função. Nesse sentido, a arquitetura do edifício escolar, a dimensão dos espaços, a disposição dos ambientes internos e a localização do prédio escolar na cidade são elementos relevantes no processo de escolarização pública, na medida em que permite uma caracterização da formação da rede de escolas públicas quanto às condições de utilização de instalações por alunos e professores, nos respectivos espaços geográficos e no decorrer do tempo histórico. Nesse sentido, segundo Antonio Viñao,⁴⁶⁴ a arquitetura escolar constitui um campo de investigação em construção, que pode contribuir com outras vertentes de análise para a historiografia da escola constituída pelo Estado no Brasil.

A escola pública primária, explicitou Clarice Nunes, nos grandes centros urbanos, como era principalmente no Rio de Janeiro, denunciava os problemas das cidades modernas decorrentes das políticas de habitação, saneamento e trabalho, mas acima de tudo os conflitos entre poder público e privado, que constituem o próprio processo histórico de formação do Estado, da amplitude do seu papel e dos serviços públicos que dispõe à população.⁴⁶⁵ Portanto, ao considerarmos a construção de uma rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, é preciso também considerar todo o contraditório processo histórico e geográfico de expansão urbana, bem como, a luta de classes presente nesse processo.

Consideramos fundamental perceber as transformações na arquitetura escolar; na distribuição das escolas pelos bairros; nas características das instalações; na localização dos prédios escolares públicos próprios, das casas alugadas para escolas públicas, e de casas-escola particulares subvencionadas. Enfim, perceber como se organiza a distribuição e alocação de escolas na cidade, para compor uma rede de escolas financiadas pelo poder público. Isto é, como se configura a relação espacial entre escola e cidade, como os prédios escolares foram sendo localizados espacialmente no território geográfico da cidade ao longo do recorte temporal definido. Assim, podemos apreender, a partir da relação entre o público e o privado, a trajetória da construção da rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁶⁴ VINÃO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

⁴⁶⁵ NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

Na seção antecedente, que analisou a cidade do Rio de Janeiro como um território dividido, verificamos que há por parte dos governos uma persistente tendência em privilegiar a região central da cidade em detrimento da periferia, quando intervém na Corte ou no Distrito Federal, visando, em linhas gerais, melhoramentos urbanos. Dessa forma, sem querer antecipar resultados, três momentos históricos parecem se destacar na história da escola primária, definidos com base no lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como nas temporalidades múltiplas nela vivenciadas: a casa-escola, a escola monumento e a escola funcional. Esta última, caracterizada no período em que Anísio Teixeira foi Diretor de Instrução Pública, depois de 1930. Nesse sentido, em nosso estudo, em grande medida, prevalece a casa-escola e a escola monumento. Sendo que, a casa-escola coexistindo com a escola monumento construída pelo Estado tende a se caracterizar como escola que está localizada no subúrbio e área rural, ou de outra forma, como a escola da periferia da cidade, ou ainda a escola pobre. A contribuição do presente trabalho, com efeito, se insere na linha de pesquisas que analisam o percurso do espaço escolar na História da Educação Brasileira, que vem sendo desenvolvida por alguns historiadores da educação no Brasil.

No século XIX as casas-escola com uma sala de aula e um mestre-escola, sob a forma de casa-escola pública alugada e casa-escola particular subvencionada com professor consignado pelo Estado, foram o tipo de estrutura física que prevaleceu por mais tempo no período imperial e da primeira república. As primeiras edificações escolares, construídas pelo Estado imperial, ocorreram a partir de 1870. Tais escolas expressavam uma imponência semelhante aos palacetes edificadas pelos barões do café, numa perspectiva de escola-monumento, com grande visibilidade na paisagem urbana da Corte imperial, e estas também não deixaram de ser as características predominantes dos grupos escolares republicanos, que começaram a ser edificadas, na primeira década do século XX.

A trajetória da escola pública na cidade do Rio de Janeiro, resumidamente, se inicia na casa-escola, “o sobradinho de grade de pau”, percebida a partir do texto de Machado de Assis denominado “Conto de Escola”, que configura a escola de primeiras letras típica do período colonial e imperial. Que chega a atravessar o início da República, e depois vai se reduzindo paulatinamente, enquanto prédios próprios municipais vão sendo adquiridos ou construídos. Estes, desde o Império, caracterizados por uma arquitetura monumentalizada, mas coexistindo, tais prédios públicos próprios com casas particulares alugadas e escolas particulares subvencionadas. Até se chegar às edificações de prédios escolares específicos no Distrito Federal, de forma intermitente, por em algumas administrações municipais.

5. A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO IMPÉRIO (1870-1889)

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Karl Marx: O 18 Brumário de Luís Bonaparte

Como focalizamos a construção da rede de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, partimos prioritariamente dos prédios escolares, ou seja, da escola pública materializada em suas instalações. No entanto, a escola pública não se resume às edificações, ela só se materializa de fato na medida em que é composta por uma *comunidade escolar*,⁴⁶⁶ com suas respectivas demandas e conflitos. Nesse sentido, na análise das relações entre público e privado na construção da rede de escolas públicas no Rio de Janeiro, não podemos desprezar a dimensão das práticas discentes e docentes. Assim, abordaremos, ainda que isso não constitua nosso objeto central, o acesso da população à escola pública e as condições de trabalho dos professores do sistema público. Isso se torna necessário na medida em que são os professores e os alunos que dão existência concreta ao prédio escolar.

5. 1 Instrução Pública no Império: dimensões da demanda social

Discutimos aqui estratégias utilizadas pela população da Corte Imperial nas duas décadas finais do Segundo Reinado (1870-1889) no sentido de reivindicar escola para a instrução pública de meninos e meninas.⁴⁶⁷ Requerimentos, pedidos e abaixo-assinados, que se encontram disponíveis nos códices sobre Instrução Pública existentes no Arquivo Geral da Cidade no Rio de Janeiro (AGCRJ), foram os instrumentos de que se valeram os solicitantes para alcançarem o objetivo de ter acesso ao ensino público gratuito. Pais ou professores, cada qual a seu modo, como sujeitos históricos, mas sob circunstâncias prévias que fogem ao alcance de suas escolhas,⁴⁶⁸ muniram-se de alguns dispositivos legais para argumentarem em favor da pertinência da escola pública: a Constituição outorgada de 1823, a lei de 15 de outubro de 1827 e o Regulamento de 17 de fevereiro de 1854. Moradores em Freguesias de dentro (urbanas), como Engenho Velho, Sacramento; e de fora (rurais), como Jacarepaguá, solicitaram escolas para seus filhos através de requerimentos e de abaixo-assinados.

⁴⁶⁶ *Comunidade escolar* é aqui entendida como a coletividade que se relaciona diretamente com a escola em sua localidade urbana ou rural; tais como, alunos, professores, funcionários, diretores, pais ou responsáveis.

⁴⁶⁷ CAMPOS, José Carlos Peixoto de. Reivindicação por escola pública na corte imperial: requerimentos e abaixo-assinados como instrumentos de luta por instrução pública. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação. *A Educação e seus Sujeitos na História*. Universidade Católica de Goiás. Goiânia-GO, 05 a 08 de novembro de 2006.

⁴⁶⁸ MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 21.

Professores também recorreram aos mesmos meios reivindicatórios, o que de certa maneira indica, no caso dos abaixo-assinados, uma comunhão de interesses dos que buscavam se organizar a fim de serem bem sucedidos na conquista da escola. Ambos os solicitantes, moradores e mestres, portanto, pareciam configurar assim um embrião do que seria mais tarde considerado como uma *comunidade escolar*.

Em que pese a perspectiva predominante na historiografia de que a demanda por escola pública somente se constituiria no século XX, a partir das fontes manuscritas do período imperial é possível percebermos que a reivindicação por instrução pública já ocorria desde o século XIX. Dessa forma, nosso objetivo é demonstrar que, mesmo não sendo ainda uma pressão mais ampliada por escola pública nos centros urbanos, a reivindicação por instrução pública já ocorria na Corte imperial. Numa perspectiva de *construção do público* na educação na cidade do Rio de Janeiro.

5. 1. 1 Luta por escola pública: uma história vista de baixo

Faria Filho e Vidal,⁴⁶⁹ como já assinalado em seção anterior, analisam a trajetória da escola pública no Brasil, desde os seus primórdios como as casas-escola (séculos XVIII e XIX), passando pela emergência das escolas-monumento nos finais do século XIX, até as escolas funcionais no século XX (1930). Ao discutirem a questão da luta por escola pública, ao longo do tempo, mas principalmente na atualidade, os autores discutem “se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade,” a tal ponto que “não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola.” No entanto, na contemporaneidade, “os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.”

Com efeito, Chalhoub⁴⁷⁰ chama a atenção para possibilidades de luta na sociedade brasileira do oitocentos, a despeito da dominação senhorial escravista: “a presença de uma ‘hegemonia de classe’, não implica necessariamente a esterilização das lutas e das transformações sociais, ou a vigência de um *consenso paralisante*.” [grifo nosso]

Nesse sentido, investigamos a pertinência da reivindicação da população por escolas públicas, na perspectiva da “história vista de baixo”, conforme a denominou Thompson:⁴⁷¹ “a

⁴⁶⁹ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 41-71.

⁴⁷⁰ CHALHOUB, S. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 25.

⁴⁷¹ THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001, p. 185.

história da ‘gente comum’”. Como explicitou Jim Sharpe, tal abordagem constitui-se em “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão freqüentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história.”⁴⁷² Trata-se, ademais, de considerar o protagonismo de sujeitos históricos negados por uma historiografia tradicional que os manteve “excluídos da história”, porém resgatados pela pesquisa histórica, através de autores como Michelle Perrot.⁴⁷³

Em trabalho anterior,⁴⁷⁴ foi possível perceber que fontes primárias — códices de Instrução Pública do Arquivo Geral da Cidade no Rio de Janeiro (AGCRJ) — contradizem, em certa medida, postulados da historiografia tradicional brasileira sobre a escola pública no período imperial e os “excluídos dessa história”.

A Educação no Império foi convencionalmente tratada pela historiografia como interposta à “desastrada política pombalina e o florescimento da educação na era republicana”. Faria Filho⁴⁷⁵ assinala, inclusive, que o período imperial, visto como um tempo de passagem, com freqüência “é entendido, também, como a nossa *idade das trevas* ou como um mundo onde, estranhamente, as idéias estão, continuamente, fora de lugar”. [grifo do autor] Em nota de referência, o mesmo autor aponta ainda que o exemplo clássico referente a essa abordagem é certamente o trabalho de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*,⁴⁷⁶ que, no tocante “à escolarização primária nos oitocentos, ainda não foi suficientemente superada.”

Para José Gondra,⁴⁷⁷ de um modo geral, predominam análises sobre o processo de escolarização no Brasil, no século XIX, baseadas em elementos recolhidos a partir de fontes legislativas e estatísticas, que geraram uma certa polarização. Numa perspectiva, representada, por exemplo, pelo estudo de José Ricardo Almeida,⁴⁷⁸ essa historiografia considera que as políticas públicas educacionais do Império “traduzem expressamente os

⁴⁷² SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 39-62.

⁴⁷³ PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 2006.

⁴⁷⁴ CAMPOS, José Carlos Peixoto de. A instrução pública como objeto de luta na corte imperial: reivindicações por educação no segundo reinado. Programa e resumos de trabalhos. *I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 4 a 6 de junho de 2007. — Niterói, RJ. Universidade Federal Fluminense, 2007. 296 f.: Il., p. 145.

⁴⁷⁵ FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

⁴⁷⁶ AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

⁴⁷⁷ GONDRA, José. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 519-550.

⁴⁷⁸ ALMEIDA, José Ricardo Pires. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

avanços e os progressos instaurados no que diz respeito à questão educacional” no Brasil oitocentista. Numa outra perspectiva podem ser encontrados estudos “afirmando os limites do discurso legislativo, apontando para o fracasso das iniciativas desenvolvidas nesse período” como é o caso de Fernando Azevedo, em *A Cultura Brasileira*. Gondra entende que essa concepção de escrita da história da educação adota como aspecto mais relevante as políticas para o setor educacional e seus resultados: “isto é, os projetos em execução e os produtos por eles deixados, de acordo com o que foi extraído das fontes e o modo pelo qual foram trabalhadas”. Decorre daí, como um dos desdobramentos desse tipo de operação, um abandono “de outros projetos e processos de modelação para o setor educacional”. Um segundo resultado consistiria na “desconsideração da ‘zona de interseção’ entre os projetos e seus produtos ou entre ‘o instituído e o projetado’” no âmbito da educação pública imperial. Desse modo, segundo Gondra,⁴⁷⁹ a forma tradicional de produzir a História da Educação Brasileira “tem margeado ou, até mesmo, excluído sujeitos, processos, projetos e práticas cotidianas”.

Em seu trabalho consagrado, *História da Educação no Brasil*, Otaíza Romanelli⁴⁸⁰ vincula demanda escolar ao surgimento da sociedade industrial no Brasil do novecentos, mais precisamente no pós-Revolução de 30.

De acordo com Romanelli,⁴⁸¹ “a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais.” Segundo a autora, se anteriormente, “na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais),” as condições advindas com a Revolução de 30 acabaram por “modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.” Citando Lourenço Filho, Romanelli vai apontar para uma população dispersa, de economia incipiente, que não percebe um sentido prático na preparação formal que a escola proporciona e, portanto, em tais circunstâncias a demanda social escolar é reduzida, ainda que houvesse ampla oferta.

Por outro lado, ainda que não expressem uma grande demanda social de educação, alguns documentos do período monárquico apontam que tal demanda já existia numa fase pré-industrial, pelo menos na Corte imperial, através de instrumentos reivindicatórios como requerimentos ao Inspetor Geral de Instrução Pública, à Câmara Municipal e até mesmo ao

⁴⁷⁹ GONDRA, op. cit., p. 519-20.

⁴⁸⁰ ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 59.

⁴⁸¹ Ibid, loc cit.

Senado, sob a forma de ofícios, pedidos e abaixo-assinados. Em geral, as reivindicações estavam fundamentadas na legislação vigente relativa à Instrução Pública, desde o início do Primeiro Reinado. Portanto, tinham fundamentação, não eram solicitações sem bases lógicas de argumentação, já que estavam revestidas não apenas de legitimidade, como também, de legalidade. Nessa perspectiva é que poderemos verificar tais processos em várias Freguesias, a partir das reivindicações da população por instrução pública na Corte Imperial.

Em torno do interesse por instrução pública já se anunciavam pretensões de diferentes sujeitos históricos quanto à existência efetiva de escolas de primeiras letras nas localidades urbanas e suburbanas da Corte. No ano de 1832, alegando a inexistência de uma escola de primeiras letras na Freguesia de Santo Antônio, Sezinando Desiderio da Silveira Peçanha, oferece seus serviços pedagógicos “para a educação de Mininos pobres d’aquela Freguesia e como o suplicante se acha desamparado [...] sem emprego [...] promete desempenhar o seu carater na educação dos mininos”⁴⁸² [sic]. No ano seguinte, o Fiscal Francisco de Paula Ribeiro, responde ao ofício da Câmara Municipal de 30 de março de 1833, afirmando que na Freguesia do Pilar não existe nenhuma escola de primeiras letras paga pela Nação, mas que no ano de 1832 havia uma aula particular “na qual só tinha cinco ou seis alunos”, além de recomendar que era “assaz precizo” duas escolas na Freguesia.⁴⁸³ [sic]

Analisando os dois episódios, percebemos a diversidade de interesses. No primeiro caso trata-se de um candidato a mestre-escola fazendo sua reivindicação por trabalho, uma estratégia que parte de um professor. No segundo caso, o Fiscal atesta a falta de escola na localidade no momento de sua visita, mas afirma que já teria havido uma casa-escola naquela Freguesia, e ainda, reconhece a necessidade de duas escolas no local visitado. Porém, em ambos os casos fica estabelecido que a falta de instrução pública incorre numa inadequação que precisa ser corrigida. Há, portanto, certo consenso na pertinência das escolas públicas de primeiras letras.

Embora esse comentário já tenha sido apresentado, é pertinente reiterá-lo, no sentido de esclarecer particularidades históricas da escola pública, diante da relação entre o público e o privado. Lyra⁴⁸⁴ afirmou que “a distinção clássica entre o público e o privado começou a se delinear com mais clareza no Brasil a partir da transferência e resultante instalação da Corte

⁴⁸² AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2: Escolas, 1832-1872, f. 1.

⁴⁸³ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2: Escolas, 1832-1872, f. 2.

⁴⁸⁴ LYRA, Maria de Lourdes V. O público e o privado no Brasil Imperial. In: Simpósio da ANPUH — História: fronteiras, 10, *Anais do Simpósio da ANPUH*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 1999, pp. 283-194.

portuguesa no Rio de Janeiro”. Cardoso,⁴⁸⁵ por sua vez, assinalou, quanto a esse marco cronológico da separação entre o público e o privado, que em termos de educação essa questão é anterior, “porque desde a segunda metade do século XVIII já existia a distinção entre educação pública, implantada pelo Estado, e educação privada, patrocinada predominantemente pelas ordens religiosas e pelos particulares leigos.”

Cardoso,⁴⁸⁶ com efeito, descreve a escola pública no início do oitocentos na Corte, como “uma unidade de ensino com um professor. Era uso da época as aulas serem dadas na casa do próprio professor [...] Portanto, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse.” Segundo Cardoso não há nenhuma “referência ou indicação de que em algum momento tivesse sido construído ou houvesse a intenção da edificação de um prédio escolar, durante todo o período [por ela] pesquisado [1759-1834].”

Como ressalta Cardoso⁴⁸⁷, a escola “enquanto locus privilegiado de educação, era na casa do professor, onde o espaço educativo, público, confundia-se com o espaço privado e onde o Estado não chegava com tanta facilidade”.⁴⁸⁸ Esse traço marcante da Instrução Pública, no período pesquisado pela autora, tende a perdurar ao longo de todo o Segundo Reinado. Embora o ensino público já tivesse se definido como a escola pública estatal, era possível identificar fronteiras móveis (elásticas) entre o público e o privado.⁴⁸⁹ Ou seja, não havia, ainda, uma distinção clássica entre o público e o privado no âmbito da Instrução Pública na Corte. Assim, em lugar de uma evidenciada oposição entre público e privado na expansão de escolas públicas na Corte imperial, seria mais pertinente considerarmos a perspectiva de *construção do público*, a partir da ação dos sujeitos sócio-históricos.

Schueler,⁴⁹⁰ por sua vez, corrobora tal perspectiva, quando também assinala a persistência até o fim do Império “das tradicionais casas de escola alugadas, nas quais se

⁴⁸⁵ CARDOSO, Teresa Maria Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 197.

⁴⁸⁶ CARDOSO, T. M. F. L. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 199; Cf também: CARDOSO, T. M. F. L. Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 117-145.

⁴⁸⁷ CARDOSO, 2002, op. cit., p. 200.

⁴⁸⁸ Aqui, é preciso considerar, entretanto, se o Estado teria intenção explícita de tornar “o espaço educativo, público”, na medida em que não lograva construir prédio público próprio para escola. Daí, o sentido do “espaço privado” da escola pública — na casa alugada pelo professor para escola e moradia, com financiamento pelo Estado — naquele momento histórico.

⁴⁸⁹ CAMPOS, 2005, passim.

⁴⁹⁰ SCHUELER, Alessandra. F. M. Quando a casa era a escola: as instituições escolares de instrução pública primária na corte imperial (1854-1880). In: NUNES, Clarice; SÁ, Nicanor P. (orgs.) *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 125-45.

imbricavam as funções e os espaços públicos e domésticos, a vida privada e o ofício público do professor primário.”

Cardoso⁴⁹¹ destaca também as manifestações da população reivindicando escola gratuita. Com efeito, “os moradores da Freguesia da Lagoa de Rodrigo de Freitas”, com base no argumento de que a localidade é populosa, numa alusão à Lei de 15 de outubro de 1827, que manda instalar escola onde houvesse população, solicitam a aula de primeiras letras, posto que onde há professor, há pouca população e é bastante distante para os filhos daqueles moradores que não têm posses. Infelizmente, o pedido é refutado pelo Fiscal da Freguesia, que afirma a existência de uma escola “paga pela Nação”, dirigida pelo professor Luiz José de Mello, “no centro da maior população, e que o mestre não tenciona mudar-se.”⁴⁹²

A reivindicação, organizada pela população pobre daquela localidade, não foi contemplada e a conquista da escola não aconteceu naquele momento. O episódio, porém, pode demonstrar, para aqueles que reivindicam, que a escola além de constituir uma instância fundamental de formação humana, constituía, também, uma luta política coletiva para ser afinal concretamente conquistada.

De todo modo, as demandas da população por Instrução Pública na Corte, com base na legislação imperial, demarcam um momento histórico que pode ser caracterizado como os *primórdios da luta por escola pública no Rio de Janeiro*. Tais mobilizações populares se inserem numa lógica de “construção do público” na educação pública estatal, na perspectiva de Fávero e Semeraro. A partir dos movimentos sociais, ainda que embrionários. Nesse sentido, é pertinente “reconhecer neles as dimensões públicas e socializadoras que foram se estabelecendo ao longo da história política e educacional construída pelas classes populares.” Assim como, historicamente, é possível identificar as manifestações reivindicatórias dos professores por escola como um marco inicial da “luta por uma escola pública, universal e de qualidade empreendida pelos educadores brasileiros.”⁴⁹³

Um abaixo-assinado solicitando escola, com base na Lei de 1827, foi organizado pela população do sítio de São Christovão [sic], da Freguesia do Engenho Velho. Em 20 de setembro de 1840, Miguel Marques da Rocha dirige uma carta à Câmara Municipal:⁴⁹⁴

⁴⁹¹ CARDOSO, 2002, op. cit., p. 202-3.

⁴⁹² Cf. In: CAMPOS, 2005, op. cit., p. 81. AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2, também pesquisado por CARDOSO, loc. cit.

⁴⁹³ FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. Apresentação. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003, p. 7.

⁴⁹⁴ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2: Escolas, 1832-1872, f.7.

Diz Miguel Marques da Rocha, Cidadão Brasileiro, morador no 6º Quarteirão do 2º Districto da Freguesia do Engenho Velho, que me por si, e por seos concidadãos constantes o requerimento incluso, e nelle assignados acolhido a proteção do parágrafo* 32 do artigo 179 da Constituição do Império, e a Ley de 15 de outubro de 1827 que manda criar escholas de instrução primaria nos logares onde ha população vantajoza, e vendo que neste sítio já se acha criada a eschola de meninos, ficando todavia sem participarem por ora do mesmo indulto as meninas do referido sítio com todo o respeito supplica a V.V.S.S. a Graça de requisitarem de S.M.I. a criação da Cadeira de meninas de S. Christovão na forma da referida Ley, único manancial necessario a estas avultadas jovens que athe o presente lhes tem faltado este recurso. O supplicante deposita sua esperança na justiça de sua causa, que será protegida por V.V.S.S. abem da instrucção de suas filhas e parentes; portanto; P. a V.V.S.S. se Digne assim o haver por bem Rio de Janeiro, 20 de setembro de 1840. Miguel Marques da Rocha. [sic]

Não satisfeitos com a solicitação anterior, e contando com o signatário do documento descrito acima, um grupo de moradores de São Christovão [sic] encaminha outro abaixo-assinado:

Os abaixo assinados *moradores, proprietários, e negociantes* do sítio de S. Christovão acolhidos a proteção do parágrafo* 32 do Art. 179 da Constituição do império, e da Lery de 15 de setembro de 1827 que manda criar Escholas de Instrução primaria nos logares onde ha população vantajoza, e vendo que neste sítio já se acha criada a eschola de meninos, ficando todavia sem participarem por ora do mesmo indulto as meninas do referido sítio com todo o respeito supplicação a V.V.S.S. a Graça de requisitarem de S.M.I. a criação da Cadeira de meninas de S. Christovão na forma da referida Ley, único manancial necessario a estas avultadas jovens que athe o presente lhes tem faltado este recurso. O supplicante deposita sua esperança na justiça de sua causa, que será protegida por V.V.S.S. abem da instrucção de suas filhas e parentes; portanto; P. a V.V.S.S. se Dignem assim o haver por bem Rio de Janeiro, 20 de setembro de 1840. Miguel Marques da Rocha, [sic] [grifo nosso]

O abaixo-assinado reuniu vinte e três assinaturas, reforçando a solicitação anterior quanto à criação de uma escola de instrução primária para meninas. Não obstante, Miguel Marques da Rocha encaminha um pedido, nos mesmos termos, ao Senado, “por si, e por seus companheiros abaixo assignados, requer d’este Illmo. Senado a requisição d’uma Cadeira d’Instrucção primaria de meninas, em S. Christovão.” E assim conclui a solicitação: “Sou do parecer que este Illmo. Senado saptisfaça a esses cidadãos, contribuindo assim, p.^a uma grande vantagem publica.” [sic]

Os requerimentos e os abaixo-assinados como forma de reivindicação para a instalação ou permanência de escolas e professores, reaparecem em outros documentos, ao longo do período imperial. Naturalmente, os abaixo-assinados dependiam de um quantitativo de assinaturas que remetiam para a capacidade de escrita dos que reivindicavam, o que delimitava a participação, quanto ao grupo social. Em regiões mais isoladas, como a Freguesia de Jacarepaguá, por exemplo, essa estratégia de organização coletiva servirá, não para abrir escola pública, mas para defender a manutenção de uma escola particular já funcionando, como aconteceu na localidade do Alto da Tijuca. Aqui, nos parece que é possível, quanto à destinação do pagamento, estabelecer uma distinção sobre os termos de época. Assim, a *consignação*, se refere ao professor e a *subvenção* diz respeito à escola.

No requerimento, de 8 de maio de 1875, encaminhado “ao Sr. Ministro do Império informando a petição dos moradores da Freguesia de Jacarepaguá no Alto da Boa Vista”, os suplicantes querem garantir acesso à Instrução, através de um *professor particular* que ensina à mocidade, justificando a manutenção em razão de sua *gratuidade*:⁴⁹⁵

Ilmo. Exmo. Sr. Tenho a honra de passar às mãos de V. S.^a o abaixo assignado dos moradores do Alto da Tijuca que pedem a *subvenção e consignação* para a escola do *professor particular* Francisco de Paula Fernandes Dias, que leciona [para] meninos pobres. O respectivo Delegado informa que é de grande necessidade a permanência de uma escola primaria n’essa localidade, e que o dito professor se dedica ao ensino é conhecido pelos mesmos moradores como professor zeloso que emprega bom methodo e se tem prestado *gratuitamente* à educação da mocidade.

O Conselho Diretor conformando-se com a informação do Delegado e tendo em vista promover a diffusão do ensino n’essa localidade até então desassistida d’esse beneficio, foi de parecer favorável á subvenção.

Estando pendente da superior decisão de V. S.^a o provimento de uma cadeira publica n’aquella localidade em virtude de concurso a que se procedeu em 1 e 2 de março do corrente anno, V. Ex.^a dignar-se ah resolver como em sua sabedoria julgar de justiça. Deos Guarde a V. S.^a. Ilmo. Exmo. Sr. Cons. João Alfredo de C. Oliveira, Ministro e Secretario de Estado dos negócios do Império. O Inspector: Francisco José M. Homem de Mello. [sic] [grifo nosso]

De todo modo, confirmando a preeminência da escola pública de primeiras letras, sob o modelo da casa-escola alugada, o Fiscal Francisco Pereira da Motta, em 7 de janeiro de 1852, reconhece que o professor público José de Moraes lecionou para 33 alunos, durante o segundo “quartel de 1851 a 1852”, na Escola Pública de Primeiras Letras da Freguesia de Nossa Senhora da Ajuda da Ilha do Governador.⁴⁹⁶

Mattos,⁴⁹⁷ em pesquisa sobre a formação do Estado brasileiro no século XIX, destaca “uma política de Instrução Pública”, que considerava “sobretudo a íntima relação entre esta e a construção do Estado imperial.” De tal forma que, numa ação recíproca, não só o avanço dessa construção “possibilitava a consecução dos objetivos dessa política, como também a concretização destes, como difusão de uma civilidade, constituía-se em condição fundamental para tal construção.” Nesse sentido, é possível aquilatar a importância de que estava revestida a Instrução Pública e a “formação do povo” pela “direção Saquarema”, o núcleo político do Rio de Janeiro que liderava o Governo imperial. Decorre daí que uma Reforma da Instrução Pública na Corte era significativamente relevante para aqueles governantes.

⁴⁹⁵ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-40: aluguéis de prédios escolares, 1872-1889, f. 20.

⁴⁹⁶ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2, f. 29.

⁴⁹⁷ MATTOS, Ilmar R. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo: Editora Hucitec, 5ª ed., 2004, p. 287.

A década de 1850, que foi marcada por diversas reformas em diferentes setores,⁴⁹⁸ foi também caracterizada como um período de reformas educacionais, quando é promulgado o Decreto Legislativo nº 630, de 17 de fevereiro de 1851, que possibilitou a implementação da Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município Neutro.⁴⁹⁹

A reforma tomou o nome do Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luís Pedreira do Couto Ferraz, Barão do Bom Retiro, ficando conhecida como Reforma Couto Ferraz. Entretanto, este somente concretizou a organização do ensino após a assinatura do decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que cria o Conselho Diretor de Instrução Pública. A partir daí, são propostas medidas que pretendem promover o desenvolvimento e a fiscalização da Instrução Pública na Corte. Entretanto, somente depois de 1870 foram construídos os primeiros edifícios escolares previstos no Regulamento.

Com a fixação do orçamento para o triênio seguinte pela Lei nº 3248, de 24 de agosto de 1873, se inicia a construção das instituições escolares. Com base no Decreto nº 5532, de 24 de janeiro de 1854, foram fundadas, em prédios próprios, as escolas públicas de instrução primária do Município da Corte. Deste conjunto de escolas da década de 1870, a única que não foi edificada, e que foi comprada pelos cofres públicos, destinava-se à instalação do Asylo de Meninos Desvalidos, para o qual foram executados os arts. 62 e 63 do Decreto nº 1331 A, 17 de fevereiro de 1854, que determinavam a criação de casas de asilos para meninos abandonados.⁵⁰⁰

Ao Inspetor Geral de Instrução Pública da Corte — cargo que detinha caráter algo centralizador, em virtude principalmente dos relatórios que as Províncias tinham obrigatoriamente que lhe destinar —, cabia, segundo o Artigo 3º, parágrafo 8º do Regulamento de 1854, “organizar o regimento interno das escolas e dos outros estabelecimentos de instrução publica.” [sic] No artigo 75, é feita a referência ao dispositivo acima: “No regimento interno das escolas, a que se refere o parágrafo 8º do Art. 3º, se estabelecerão regras para os exercícios escolares, para execução do Art. 72, fôrma dos exames

⁴⁹⁸ A década de 1850, além de ser marcada por transformações estruturais, como a Lei de extinção do tráfico negreiro e a Lei de Terras, é também marcada pela primeira reforma do ensino público imperial. Aliás, como destaca Sérgio Buarque de Holanda, “mesmo depois de inaugurado o regime republicano, nunca, talvez, fomos envolvidos, em tão breve período, por uma febre tão intensa de reformas como a que se registrou nos meados do século passado [XIX] e especialmente nos anos de 51 a 55”. [sic] In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989, p. 42.

⁴⁹⁹ BRAGA, Theodoro. *Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo* — desde sua fundação até o presente (1875 — 14 de março de 1925). Rio de Janeiro: Estabelecimento Gráfico Santa Cruz, 1925, p. 9.

⁵⁰⁰ LOPES, Luís Carlos Barreto. *Projeto educacional Asylo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894)* - uma contribuição à história social da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, UFRJ, 1994, p. 116.

dos alumnos, horas de lições e outros objectos desta ordem, que não forão expressamente regulados nas disposições anteriores.” [sic] Assim, centralizadamente, *o regimento geral* para todas as escolas, em vez de ser um próprio para cada escola, ditava a distribuição do tempo escolar nas escolas públicas da Corte.

Dois artigos referentes ao prédio escolar são de especial importância. O Artigo 51 estabelece que: “Em cada parochia haverá pelo menos huma escola de primeiro gráo para cada hum dos sexos.” [sic] O Artigo 55 determina que: “O Governo designará casas no centro dos districtos, com precisas acomodações para as escolas. Onde não houver edificios públicos, os mandará construir, alugando provisoriamente edificios particulares.” [sic]

A partir da Reforma Couto Ferraz de 1854, portanto, surge no texto legal a necessidade da construção, pelo poder público, de prédios próprios para a Instrução Pública. No entanto permanece, no referido dispositivo legal, a possibilidade de recorrer à escola alugada e à escola particular subvencionada para suprir a falta de prédios próprios. Em consequência, tais modalidades de escola persistem como instrumento e oferta de instituição educacional mediante financiamento público.

Em 1866, ainda não existia na Corte uma escola construída, ou mesmo adquirida, pelo Estado Imperial. Portanto, edificios públicos, próprios para a Instrução, mesmo tendo sido previstos, permaneciam apenas como proposta na letra da lei. A política do aluguel de casas particulares continuava, em que pesem os avanços alcançados como, por exemplo, a ampliação de escolas femininas. Há um ofício, do ano em questão, do Inspector de Instrução Primária e Secundária,⁵⁰¹ no qual é possível identificar 15 escolas públicas femininas nas Freguesias centrais da Corte, todas em casas alugadas.

Não obstante a prescrição de que escolas públicas deveriam ser construídas desde 1854, estas somente foram criadas na década de 1870. Nesse sentido, é possível verificarmos, através de fontes primárias, que a casa-escola alugada, a escola particular subvencionada e o professor particular recebendo consignação, perduram ao longo dos anos 70 e 80 do século XIX, atingindo até mesmo o período republicano.⁵⁰²

A partir do ano de 1870, com o avançar do processo que se encaminhava rumo à Abolição e com a consequente emergência dos novos atores sociais, “como os ingênuos da lei do ventre livre [1871], além dos imigrantes, renovaram-se as discussões sobre a instrução

⁵⁰¹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-2-19: Conselho Superior de Inst. Pública; prédios para escolas, 1866, f. 67.

⁵⁰² AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-40: Escolas subvencionadas, 1872-1882; Códice 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889; Códice 12-1-15: Escolas subvencionadas; 1884-1910, f. 36; Códice 13-2-5: Folhas de vencimentos de professores; aluguéis de prédios, 1857, f. 26.

pública e colocou-se o problema da instrução popular”.⁵⁰³ Entre 1870 e 1880, foram construídas oito escolas: São Sebastião, São Cristóvão, Santa Rita, Nossa Senhora da Glória, São José, Nossa Senhora da Gávea, São Francisco Xavier do Engenho Velho e Escola Normal da Corte. E o Estado imperial adquiriu uma: o Asylo de Meninos Desvalidos (1875). A despeito de que a construção dessas escolas representou um avanço, no sentido de estruturar uma Política de Educação Pública na Corte, a prática do aluguel de casa para escolas não só continuou, como foi ampliada, o que pode, talvez, ser creditado à demanda e a prevalência de interesses dos proprietários. O orçamento das despesas com Instrução Pública na Corte para 1878-79,⁵⁰⁴ mostra que em todas as Freguesias, onde foram construídas as *Escolas do Imperador*,⁵⁰⁵ também existiam escolas alugadas.

A necessidade de edifícios próprios para a Instrução Pública já estava prevista como princípio fundamental para a estruturação da escola primária e secundária, principalmente na Corte. Como reforçou Primitivo Moacir,⁵⁰⁶ sobre o regulamento de 1854, o governo designaria casas no centro dos distritos, com as precisas acomodações para as escolas, e onde não houvesse edifícios públicos, os mandaria construir, alugando provisoriamente edifícios particulares. No entanto, a prática da casa de escola alugada e a escola particular subvencionada, prevaleceu e perdurou. Num ofício da Inspeção de Instrução Pública da Corte⁵⁰⁷, exarado em 1857, detalhando os aluguéis de escolas nas diversas Freguesias, é possível verificar que alguns imóveis tinham como proprietárias duas detentoras de títulos de nobreza (viscondessas), nas Freguesias da Glória e Engenho Velho. Além disso, a instituição que percebia aluguel mais elevado de todas as escolas da Corte era a casa-escola de propriedade da Santa Casa da Misericórdia, na Freguesia da Candelária. Logicamente, considerando a pertinência de um mercado imobiliário na Corte, as Freguesias centrais tinham aluguéis mais altos em relação às Freguesias periféricas.

A oferta de casas particulares para aluguel como escolas públicas era uma estratégia utilizada pelos proprietários de imóveis urbanos. Assim, ofícios que justificavam a oferta de casa para alugar como escola, explicitavam seus motivos: dadas as condições de penúria

⁵⁰³ SCHUELER, Alessandra F. M. *Forma e culturas escolares na Cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. 273 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 384.

⁵⁰⁴ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889.

⁵⁰⁵ Designação formulada por SISSON, 1990, op. cit., p. 63-77.

⁵⁰⁶ MOACIR, Primitivo. *A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1854-1888*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, segundo volume, 1937, p. 21.

⁵⁰⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 13-2-5: Folhas de vencimentos de professores; aluguéis de prédios, 1857, f. 26.

alegadas, o suplicante, um proprietário de imóvel na Ilha do Governador, rogava a locação para escola primária, sob o argumento de que essa necessidade era devido à sua insolvência financeira.⁵⁰⁸ Pelo visto, o proprietário, numa época de poucos proprietários, parece ter a convicção de que a solução do seu interesse particular era cabível de resolução pelo Estado imperial, privatizando o público, como algo corriqueiro no contexto da época.

Por outro lado, não seria nenhum absurdo especular que possuir imóveis para alugar representava uma estratégia previdenciária, naqueles tempos. Indicando que a prática da escola alugada teria bastante fôlego para resistir. Além disso, sabemos que a aquisição de prédios urbanos era o principal investimento dos maiores negociantes de grosso trato na praça do Rio de Janeiro, entre 1840 e 1860, como investigou João Luiz Fragoso.⁵⁰⁹ E em outros anos, quando muito, foi o segundo investimento na ordem de prioridades da elite mercantil na Corte imperial.

Schueler⁵¹⁰ assinala que “a política de instrução pública do governo, no início dos anos 1870, acompanhava os debates mais importantes da época e buscava alternativas para os problemas, nos limites de seu campo de atuação.” O Estado dirigia e controlava o ensino público, porém *tal processo não ocorria em detrimento do avanço do ensino particular*. Assim, segundo Schueler, “o público e o privado, longe de constituírem instâncias separadas e antagônicas, mesclavam-se e confundiam-se, ora promovendo projetos comuns e alianças, ora disputando monopólios e interesses distintos.” Estavam em jogo, nesse processo dinâmico, “tanto bens materiais quanto valores simbólicos e culturais.”⁵¹¹ [grifo nosso]

Gondra e Lemos⁵¹² destacaram a demanda por escola na Corte, a partir de abaixo-assinados encaminhados por “moradores de diversas freguesias, entre comerciantes, ‘pais de família’, professores, bacharéis, e outros interessados, os quais foram apresentados às instâncias administrativas do poder imperial, entre os anos de 1869 a 1888.” Outros autores assinalaram também as solicitações por ofícios, com ou sem abaixo-assinados, reivindicando escola gratuita, em períodos anteriores ao recorte temporal compreendido pelo trabalho de Gondra e Lemos. Cardoso aponta a reivindicação por escola dos moradores da Lagoa na década de 1830, Campos analisou ofício de comerciantes de São Cristóvão na década de 1840

⁵⁰⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-25: Diversas freguesias, 1870.

⁵⁰⁹ FRAGOSO, João Luís. *Homens de grossa aventura: acumulação na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 308.

⁵¹⁰ SCHUELER, 2002, op. cit., p. 56.

⁵¹¹ Aqui, parece caracterizar-se certa promiscuidade entre o público e o privado.

⁵¹² GONDRA, José Gonçalves; LEMOS, Daniel. Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX. In: GONDRA, J. ; LEMOS, D. *Idéias de escola: fontes, organização e cultura escolar na cidade do Rio de Janeiro (1824-1890)*. Faperj, 2001.

e Silva apresentou a demanda da população negra da Freguesia do Sacramento na década de 1850.

Para Schueler a reivindicação de escolas públicas ou subvenção oficial de escolas particulares, com base no argumento de que havia grande quantidade de crianças em idade escolar fora da escola — por falta de escola pública estatal ou por não poderem sustentar seus filhos em escolas privadas pagas —, demonstrava a crescente demanda por escolas pela população urbana e suburbana. Indicava, também, “a atuação decisiva de parcela da população no sentido de reivindicar e participar da formulação de uma política de distribuição e organização escolar.”⁵¹³

Gondra e Lemos, por sua vez, perceberam “que a escolarização não se configura exclusivamente como um projeto imposto pelo Estado.” Segundo os autores, “a escola, sobretudo a primária, já se constitui em uma demanda, em uma reivindicação de parte da população minimamente organizada.” Assim, os setores da população que apontam a escassez de escolas, “indicam a legitimidade que atribuem ao movimento de escolarização, motivo que os faz pressionar os agentes do estado no sentido da extensão da rede escolar.”⁵¹⁴

5. 2 Escravidão e Instrução Pública na Corte imperial

Podemos nos referir à instrução, e mesmo à educação, sem necessariamente estarmos tratando de escolarização. A educação escolar pública é um fenômeno histórico que se estabelece no ocidente, marcadamente na sociedade industrial. Outrossim, é pertinente a ocorrência de instrução, ou seja, ler, escrever e contar, ou, ainda, aprender um ofício, sem que obrigatoriamente o aprendiz frequentasse uma escola. A corporação de ofícios, como veículo de formação para atividades produtivas, representa uma instituição histórica fundamental de instrução para o trabalho que precede a escolarização pública para este fim.⁵¹⁵

Segundo Marcus Fonseca⁵¹⁶ “a educação dos negros escravizados era realizada no espaço privado e em meio ao cotidiano da sociedade escravista, tendo como objetivo formar trabalhadores adaptados à escravidão.” No passado escravista no Brasil, “o trabalho era o traço marcante do ser escravo. Porém, nas cidades, o próprio trabalho era o que talvez lhe conferia mais liberdade, devido ao movimento de que as ocupações urbanas necessitavam.” O

⁵¹³ SCHUELER, 2002, op. cit., p. 52.

⁵¹⁴ GONDRA; LEMOS, op. cit., p. 5-6.

⁵¹⁵ CAMPOS, José Carlos Peixoto de. Cativeiro e educação na corte imperial: perspectivas de escolarização de escravos e libertos no segundo reinado. Programa e resumos de trabalhos. *I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 4 a 6 de junho de 2007. — Niterói, RJ. Universidade Federal Fluminense, 2007. 296 f.: Il., p. 147.

⁵¹⁶ FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 9.

preto Amâncio, em depoimento na delegacia de polícia, assim se expressa sobre a sua condição peculiar de liberdade:⁵¹⁷ “Perguntado como morava desde essa época [quando já vivia] sobre si, sendo ele respondente escravo? Respondeu que dava jornal, e tinha licença escrita de seu senhor para dormir fora.” Nesse relato, Chalhoub,⁵¹⁸ traça as cenas da *Cidade Negra* e da *Cidade-esconderijo*, onde a população negra não só era predominante, e muitos escravos viviam “sobre si” em diferentes ocupações artesanais, manufatureiras, comerciais, assim como a classe senhorial perdia o controle sobre a propriedade escrava e passava a depender do poder público para governar seus cativos. Ou seja, uma intervenção do público em favor do privado.

Um processo educacional próprio ao cativo ocorreu continuamente ao longo do escravismo brasileiro. A partir de uma *Pedagogia da escravidão* é possível caracterizar formas de adestramento para a disciplina cativa, para a prática dos diferentes ofícios, enfim, uma formação para *ser escravo*. “Por volta dos doze anos, o adestramento que os tornava adultos estava se concluindo”,⁵¹⁹ a instrução do trabalhador cativo fundamentalmente consistia em aprender “um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial”.⁵²⁰

Como assinala Mário Maestri,⁵²¹ quanto à função do aprendiz no cativo, sob a lógica do senhor, “ter um cativo formado ou formá-lo em um ofício era um bom negócio.” Portanto, “artífices ensinavam suas habilidades a cativos e, não raro, afastavam-se, parcial ou totalmente, da execução direta da arte, para apenas negociar e controlar a produção do *negro*.” [grifo do autor] Nesse sentido, poderia existir o outro lado da moeda, o cativo que se esmerava no aprendizado de um ofício, no propósito de lograr algum benefício futuro.

Kátia Mattoso relata que na cidade e no campo, a formação para um ofício se tornava imprescindível, pois era preciso “formar pedreiros, carpinteiros, marceneiros ou barbeiros.” Com frequência, os ofícios mais especializados eram “reservados aos escravos crioulos; por

⁵¹⁷ FERREIRA, Roberto Guedes. Autonomia escrava e (des) governo senhorial na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. In: FLORENTINO, M. *Tráfico, cativo e liberdade (Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 231.

⁵¹⁸ CHALHOUB, S. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 242.

⁵¹⁹ GÓES, José Roberto Pinto de; FLORENTINO, Manolo Garcia. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002, p.184.

⁵²⁰ GÓES; FLORENTINO, op.cit., p. 185.

⁵²¹ MAESTRI, Mário. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.1: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 204

vezes, também o africano chega já formado por seu clã ou tribo, pois nas aldeias africanas havia muito artesão.”⁵²²

Por outro lado, um escravo ou ex-escravo poderia atuar como mestre e ensinar um ofício, como relata Mattoso: “Entre os demais escravos que possuo he hum crioulo de nome Francisco a quem ensinei o Officio de Barbeiro e tocador de instrumentos.” [sic] Quem faz a declaração em seu testamento, o senhor de escravos Francisco Nunes de Moraes, era um liberto analfabeto, e o texto é redigido por outrem: “Escrevi a rogo ‘Francisco da Cunha e Araújo.’”⁵²³ Nunes de Moraes, cujo sobrenome advém de seu ex-senhor, embora analfabeto e ex-escravo, foi mestre na arte e ofício de barbeiro, e tocador de instrumento. Ou seja, seus conhecimentos não foram aprendidos e nem os ensinou aos seus escravos em uma escola.

Karasch⁵²⁴ aborda a questão da abrangência da população escolarizada na Corte, considerando que “teoricamente, as escolas estavam abertas aos filhos dos libertos”. Assim, conforme a autora, “de acordo com os relatos de viajantes, as escolas recebiam crianças de cor, algumas das quais eram descendentes de escravos”. Citando o relato de dois desses viajantes, Karasch ressalta que embora Walsh tenha escrito que todos os estudantes eram admitidos nas escolas primárias com o requerimento devido, “e que não havia discriminação de cor, Candler coloca isso em perspectiva.” Para este viajante a questão era mais complexa: “ele observou que a educação elementar para os pobres estava ‘em maré baixa’ [na década de 1850], mas havia boas escolas para os ricos”. Candler expressava de outra maneira o quadro que presenciou, na medida em que, para ele, “as crianças de cor podiam freqüentar a escola elementar, mas tinham de vir de famílias de algum recurso, o que, evidentemente, excluía a maioria delas”. Ou seja, dependiam de favorecimentos e apadrinhamentos.

Karasch assinala que no propósito de aprender algum ofício, os escravos do sexo masculino eram enviados para escolas vocacionais. Também, determinados senhores que dependiam de escravos alfabetizados para os seus negócios precisavam que seus escravos aprendessem a ler e a escrever, e os que esperavam obter lucro através de seus escravos alfabetizados, anunciavam orgulhosos a habilidade de seus cativos nos jornais. Outros enviavam seus escravos a um mestre artífice para que aprendessem, como Manoel José Mendes que, por exemplo, possuía um negócio para ensinar os escravos que recebia a serem cocheiros qualificados. Alguns comerciantes precisavam de escravos que soubessem, no

⁵²² MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. Tradução James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 116

⁵²³ Testamento de Francisco Nunes de Moraes. In: MATTOSO, op. cit., p. 243.

⁵²⁴ KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 295.

mínimo, contar. Além disso, chegavam ao Rio de Janeiro, escravos que já tinham aprendido na África, a falar, a ler e a escrever português.⁵²⁵

Karasch, a partir de dados do censo de 1834, construiu uma tabela na qual concluiu que o percentual de alunos negros que freqüentavam escolas na Corte do Rio de Janeiro naquele ano, perfaziam um total de 0,6% dos alunos matriculados.⁵²⁶ A partir da constatação do pequeno número de alunos na escola, parece muito pouco provável que os escravos que soubessem ler e escrever tivessem sido alfabetizados no ensino formal escolar. A autora, então, conclui que “na sociedade da época, eram principalmente as crianças brancas que freqüentavam a escola.”⁵²⁷

Em 1854, como indica Martinez,⁵²⁸ o público alvo do ensino primário e secundário foi delimitado pelo Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Município da Corte. Conforme descreve Martinez, “o acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império [somente a partir de 1870] era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os cativos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas.”⁵²⁹ No entanto, alguns estudos apontam a possibilidade de escolarização de alunos escravos.

5. 2. 1 Perspectivas de escolarização de escravos e libertos

Uma questão fundamental, em nosso entendimento, diz respeito à discussão quanto aos limites e perspectivas que tinham escravos e ex-escravos de conquistarem acesso à Instrução Pública na Corte imperial no Segundo Reinado.⁵³⁰ Nesse sentido, buscamos analisar a ocorrência de alunos afrodescendentes em escolas da Corte, e as investidas de cativos e

⁵²⁵ KARASCH, op. cit., p. 297-8.

⁵²⁶ Ibid., loc. cit.

⁵²⁷ Ibid., loc. cit.

⁵²⁸ MARTINEZ, op. cit., p. 15.

⁵²⁹ Aqui, Martinez faz um comentário, em nota de rodapé, bastante relevante para o tema: “Na Província do Rio de Janeiro, por lei de 1835, os ‘pretos africanos livres ou libertos’ também eram impedidos de obter instrução nas escolas do governo.” Ver também MATTOS, 2004, op. cit., p. 261 [citado também por nós, CAMPOS, 2005.]. Para a Corte, não encontramos a proibição legal aos libertos e africanos livres, porém, é significativo que, em 1878, o Ministro do Império Leôncio de Carvalho, ao criar cursos noturnos de adultos, tenha expressado literalmente que a matrícula seria franqueada aos libertos, sinal de que talvez esta entrada fosse impossibilitada ou dificultada até então.” Cabe assinalar também que as escolas só seriam criadas pelo Estado imperial na década de 1870, um espaço de quase 20 anos, o que parece indicar que é a partir desse momento que tais escolas seriam de fato relevantes para o Estado imperial.

⁵³⁰ CAMPOS, José Carlos Peixoto de. *Escravidão, Pós-emancipação e Educação Pública: perspectivas e limites na educação do povo negro no Rio de Janeiro. Trabalho de Final de Curso da Disciplina Pós-Abolição e construção de identidades nas Américas em perspectiva comparada: cidadania, trabalho e raça nos Estados Unidos, Caribe e Brasil*. Doutorado em História Social. Prof^a Dr^a Ana Lugão Rios e Prof^a Dr^a Monica Grin. Programa de Pós-graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fevereiro, 2007.

libertos no intuito de proporcionar escolarização para seus filhos e, sobretudo, possibilidades concretas que permitiram matricular meninos e meninas de cor em escolas públicas.

Requerimentos e abaixo-assinados, fundamentados em dispositivos legais, serviram como instrumento para que escolas particulares fossem mantidas em funcionamento para meninos pretos e pardos, e também serviram para reivindicar matrículas de crianças pretas e pardas em escolas públicas.

Eduardo Silva e João José Reis⁵³¹ ressaltam a questão da escassez de fontes quando se toma “a abordagem da escravidão a partir do escravo”. Entretanto, “o historiador está condenado a trabalhar com as fontes que encontra, e não com as que deseja.” Para Silva e Reis “esta é, aliás, a sua sina, ciência e arte. É necessário, pois, relativizar o problema das fontes, não imaginando nunca impedir avanços.” Por outro lado, segundo os autores, não podemos “desconhecer que no Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, a documentação diretamente produzida pelos escravos parece ter sido realmente, muito pequena.” No Brasil, “como sabemos menos de uma em cada mil escravos sabia ler e escrever. Por isso, a questão das fontes não parece ser tanto quantitativa, mas qualitativa.” Assim,

o pouco que temos deve ser adequadamente explorado, eis um primeiro ponto. Qualquer indício que revele a capacidade dos escravos, de conquistar espaços ou de ampliá-los segundo seus interesses, deve ser valorizado. Mesmo os aspectos mais ocultos (pela ausência de discursos) podem ser apreendidos através de ações. Tantas vezes considerados como simples feixes de músculos, os escravos falam, freqüentemente, através deles. Suas atitudes de vida parecem indicar, em cada momento histórico, o que eles consideram um direito, uma possibilidade ou uma exorbitância inaceitável.

Com base em fontes primárias como os Códices de Instrução Pública, encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), foi possível perceber que reivindicações por educação, por parte de escravos e libertos, ocorriam no século XIX, pelo menos no Município Neutro.⁵³²

Consideramos relevante para a História da Educação Brasileira a contextualização do surgimento da educação pública na nação brasileira que estava sendo construída no século XIX. Nesse sentido, seriam pertinentes estudos sobre as demandas da população negra por instrução pública, que em determinadas situações soube se valer da legislação vigente e de instrumentos políticos estratégicos para reivindicar educação.

⁵³¹ SILVA, Eduardo; REIS, João José. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 14-5.

⁵³² Outras fontes também, como o Arquivo de Meninos Desvalidos do PROEDES-UFRJ, que serviram às análises de Luiz Carlos Lopes.

A partir das fontes referidas, foram alcançadas algumas perspectivas quanto aos alunos de cor, preservação de escolas e efetivação de matrículas. O Fiscal da Freguesia de Jacarepaguá, por exemplo, verificou alunos de *diferentes cores* em sala de aula. Portanto, uma concreta possibilidade da existência de alunos de origem africana em escolas públicas na Corte no Segundo Reinado. Com efeito, como atestou o referido Fiscal da Freguesia de Jacarepaguá, José Almeida Cardoso em sua declaração afirmou ter encontrado o professor público Manoel Joaquim da Silveira “dando escolla a quinze meninos de deferentes cores” [sic], em 30 de abril de 1850.⁵³³ Ademais, escravos e libertos que solicitaram matrículas para seus filhos no Asylo de Meninos Desvalidos, desde a sua inauguração em 1875, conseguiram relativo sucesso em suas investidas; e uma escola para crianças pretas e pardas, reivindicada por abaixo-assinado em 1855, foi mantida em funcionamento em torno de 20 anos.

Verificamos uma tomada de posição coletiva de setores da população dita de cor, buscando a escolarização como um fator relevante, naquele momento histórico. Indicando a pertinência de uma perspectiva de que a educação já representava um valor prioritário para a população negra da Corte. Ainda que a dimensão de tal perspectiva conservasse restrições significativas.

5. 2. 2 Escolarização e escravidão no Rio de Janeiro

Um dos instrumentos de que se utilizou o Estado Imperial para difundir seu projeto de nação foi a Instrução Pública. E a Corte do Rio de Janeiro representava o lugar privilegiado para sua implantação, como foco irradiador de uma política educacional para todo o Império do Brasil.

A importância da Educação na formação dos Estados-nações no século XIX é destacada por Hobsbawn⁵³⁴ quando argumenta que os Estados utilizaram o poderoso arsenal de comunicação que dispunham junto aos seus habitantes, visando a difusão da imagem e da herança da nação, e a inculcar adesão a ela. Nesse sentido, buscaram estabelecer formas de vincular seus habitantes ao país e à bandeira, continuamente “inventando tradições”, ou até mesmo nações, com esse propósito. E um dos meios que empregaram na difusão do caráter nacional, segundo Hobsbawn, foi “sobretudo as escolas primárias.”

A Instrução Pública, no contexto histórico da difusão dos ideais de civilização e progresso, foi apreendida como sinônimo de Educação. O processo histórico de formação do

⁵³³ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2, f. 28.

⁵³⁴ HOBBSAWM, Eric John. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p.112.

Estado imperial brasileiro “foi também a história da invenção da instrução e de sua emergência como uma temática relacionada às políticas e às leis do Estado, que buscava, através dela, civilizar e iluminar a nação.”⁵³⁵

Com efeito, na segunda metade do século XIX é esboçada na cidade do Rio de Janeiro uma política de instrução pública, na qual um dos propósitos fundamentais é disciplinar o trabalhador negro em virtude da iminência do fim do escravismo e formação do mercado de trabalho livre assalariado.⁵³⁶ Na verdade com o fim do Tráfico Atlântico em 1850, e o estancamento da reiterada entrada de trabalhadores escravizados, as preocupações da elite imperial com a falta de braços, inevitável num futuro próximo, já delineava uma intervenção no sentido do provimento de mão-de-obra sob novas formas de coerção.

A partir do ano de 1870, com o avançar do processo que se encaminhava rumo à Abolição e com a conseqüente emergência dos novos atores sociais, “como os ingênuos da lei do ventre livre [1871], além dos imigrantes, renovaram-se as discussões sobre a instrução pública e colocou-se o problema da instrução popular.”⁵³⁷ Assim, o governo imperial deu início ao ensino de ofícios aos ingênuos provenientes da Lei do Ventre Livre de 1871, adquirindo junto a famílias abastadas da Corte, prédios condizentes com as necessidades de implantação de uma política educacional voltada para a formação de trabalhadores, como foi o caso do palacete da família Rudge, a chácara do Macaco, em Vila Isabel, onde foi implantado o Asylo de Meninos Desvalidos, em 1875.⁵³⁸ A partir da criação do referido Asylo e de outras instituições similares como o Asylo de São José, o Asylo Agrícola Isabel e o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, vai se estabelecendo uma concepção de controle social sobre os trabalhadores, inserida na lógica das classes pobres como *classes perigosas*.⁵³⁹ Para Fonseca, “embora fossem crianças negras que estivessem em questão”, e ainda, “sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas,” na prática “não eram como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como os trabalhadores do futuro.”⁵⁴⁰

Luís Carlos Lopes⁵⁴¹ em seu estudo sobre o Asylo de Meninos Desvalidos (1875) destaca várias matrículas de ingênuos da Lei do Ventre Livre (1871), filhos livres de mães

⁵³⁵ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Instrução Pública**. In: VAINFAS, Ronaldo. (org.) *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 394.

⁵³⁶ FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2002.

⁵³⁷ SCHUELER. **Instrução Pública**. In: VAINFAS, op. cit., p. 394.

⁵³⁸ FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, v. I, p. 140.

⁵³⁹ CHALHOUB, S. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 24.

⁵⁴⁰ FONSECA, 2002, op. cit., p. 62

⁵⁴¹ LOPES, op. cit., p. 155.

escravas. O autor salienta, “relativo ao ano de 1878”, extraído dos códices do Arquivo do Asylo, o caso do “‘menino Augusto (sem sobrenome) [...] o qual, tendo sido *liberto na pia batismal* ficou sem sua mãe Ana, parda (sem sobrenome) por ter sido vendida para fora da província quando ele tinha apenas um ano de idade.” [grifo nosso] Lopes⁵⁴² continua, citando o pedido da ex-senhora, que detinha “os documentos assinados pela requerente”. Assim, “o argumento utilizado na justificativa do pedido de admissão segue: ‘por falta de recursos e de saúde [não pode] continuar a tê-lo em sua companhia e dar-lhe a educação condigna a vir a ser um cidadão útil e prestante à Pátria [...] solicita admiti-lo no Aylo.’” Neste caso, é importante observar, que o pedido partiu de uma ex-senhora buscando entregar um ingênuo ao Asylo, alegando sua condição pessoal de pobreza e doença.

Num outro pedido, de 1884, “a mãe do menor, parda, encontra-se ‘alugada em casa de família como engomadeira.’” Na carta “dirigida ao ‘Diretor do Asylo’, assinada por ‘José Pires Brandão Junior’, ‘a rogo da’ mãe do menor, por não saber ler e escrever”, a solicitante assim apresenta a questão:

Felicíssima Justina Barbosa, mãe do menor Eduardo, de 8 anos de idade não podendo em vista de sua pobreza concorrer com os meios necessários para dar a seu filho uma educação conveniente, ainda que compatível com a sua guarda e vigilância porque a suplicante vive alugada em casa de família como engomadeira de cujo mister tira os poucos meios para a sua subsistência, vem respeitosamente requerer a V. S^a que haja de admiti-lo como interno do referido Asylo [...] a suplicante prova com os documentos anexos os seguintes requisitos: 1^o- que a suplicante é pobre e como tal não pode manter e educar seu filho; 2^o- que o menor Eduardo tem 8 anos de idade; 3^o- que é de nacionalidade brasileira; 4^o- que não sofre de moléstia contagiosa nem tem defeito algum que o impossibilite dos estudos de aprendizagem de ofício mecânico, sendo até vacinado.

Lopes destaca a seguir outro caso de uma escrava alforriada, mãe de um menor: “‘liberta, crioula’, também alugada para serviços domésticos, através de um intermediário, dirige carta ao ‘Diretor do Asylo’ com o mesmo teor da pasta anterior.” Nesse caso, assim nos parece, fica mais evidente que se trata de uma liberta que trabalha por jornal — não sendo, especificamente, uma condição de escrava alugada por seu senhor à uma casa de família —, ou seja, o *serviço doméstico* é alugado pela própria liberta.

O que consideramos como pertinente é o fato comum de escravas e libertas procurarem estratégias para a educação de seus filhos, ainda que asilados, significando que educação escolar já se constituía um valor para as solicitantes, em que pese sua condição de liberta ou cativa, e analfabetas. Descartando aqui, que embora as solicitações fossem *a rogo de*, feitas pelos senhores, ou “intermediários”, não contassem no mínimo com alguma co-participação das mães. Ou mesmo o inverso, que foram de iniciativa própria delas — o último caso,

⁵⁴² LOPES, op. cit., p. 179.

mostra isso — em vez de produzidas exclusivamente em função de interesses senhoriais a fim de evitar despesas com a manutenção de ingênuos. Ou melhor, partimos do pressuposto de que essas mães, na medida do possível, foram protagonistas nessas histórias.⁵⁴³

Martinez⁵⁴⁴ assinala que a Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Freguesia da Lagoa, fundada em 1871, foi um exemplo de instituição, criada por particulares e subvencionada pelo governo imperial, “em que se discutiram e se efetivaram projetos de educação das camadas populares da cidade do Rio de Janeiro, entre elas, adultos, ‘menores aprendizes de operários’ e, até mesmo, escravos, no espaço de um curso noturno.” Segundo Martinez, “a educação foi por estes homens eleita como um ‘problema social carente de soluções e, além disso, como um meio de preparar o caminho para um grande fim: o alcance do ‘progresso’ e da ‘civilização.’” O ensino era gratuito, e educar, na concepção da referida instituição “incluía o ensino de noções de moralidade e civilidade, de regras de sociabilidade consideradas ideais pelos seus membros.” A criação de determinados hábitos e comportamentos entre as classes populares constituía-se no “passo principal para tornar o ‘povo civilizado.’” Era preciso também formar “uma ‘alma benevolente nos operários, ‘educar-lhes o espírito’ e ensinar-lhes a controlar seus sentimentos e emoções.”⁵⁴⁵ Assim, destaca a autora, que no ano de 1872 inscreveram-se 168 alunos: “1 paraguaio, 1 espanhol, 4 africanos, 52 portugueses e 110 brasileiros, cujas idades variavam entre 10 e 45 anos. Do total, 93 eram analfabetos.” Para o ano seguinte a inscrição contou com 111 alunos: “1 espanhol, 2 italianos, 2 africanos, 48 portugueses e 58 brasileiros, entre 13 e 44 anos.” A questão que se impõe é: “Quantos dentre os ‘brasileiros poderiam ser libertos ou escravos? Os africanos seriam mesmo livres?”⁵⁴⁶ Algum tempo depois, no Mapa de Alunos de 1883, “havia 2 espanhóis, 61 portugueses e 202 brasileiros.” No entanto, a maior surpresa foi encontrar uma referência ao número de 11 escravos matriculados entre os brasileiros. É provável, pois, que “a presença de escravos nos cursos noturnos da Sociedade, em 1883, se justifique pelo fato de que esta alugara uma de suas salas para o Club Emancipador Visconde de Caravelas.” Porém, para a autora, “o mais interessante é verificar que os membros da Sociedade aceitaram a matrícula de escravos, classificando-os como brasileiros.” Martinez ressalta ainda que a

⁵⁴³ Explica-se: mesmo sendo de iniciativa de senhores, a mãe do ingênuo (não escravo), minimamente, precisava concordar em encaminhar ao Asylo, e tinha alguma razão para tanto, em virtude do abrigo, da instrução e da formação para um ofício.

⁵⁴⁴ MARTINEZ, op. cit., p. 180.

⁵⁴⁵ Ibid., p. 181.

⁵⁴⁶ Ibid., p. 193. Aqui a autora lembra a questão da cor inexistente identificada por Hebe Mattos, em documentos do fim do período imperial: A cor é um critério de classificação ausente na maior parte da documentação de segunda metade do séc. XIX, exceto nos registros policiais. Cf. MATTOS, Hebe M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil Século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

classe senhorial tinha “o objetivo de educar os populares no culto ao ‘trabalho’ e ao progresso das artes e das ciências, inserindo-as como objeto de seu ‘projeto civilizador.’”⁵⁴⁷

A mesma autora, em sua tese de doutoramento,⁵⁴⁸ analisa a imprensa pedagógica no período imperial, através de um periódico publicado por professores na década de 1870, chamado *Instrução Pública*. No capítulo 5, e mais precisamente na sessão 5.1 “A *Instrução Pública* e a educação de escravos e libertos ou quem tem direito à instrução primária? Impasses e ambigüidades da cidadania”, Schueler discute “os significados atribuídos pelos professores à instrução pública primária e a suas relações com as transformações do trabalho e a abolição da escravidão e suas conseqüências para as definições de cidadania.”

Um aspecto central nos editoriais da revista *Instrução Pública* era a tentativa de “relacionar o direito à instrução primária ao exercício da cidadania garantida pela Constituição.” Com este argumento, defendia uma determinada definição de cidadania e estabelecia a sua extensão em função desta perspectiva, “bem como propunha meios de tornar realidade os direitos civis, especificamente o direito à instrução, através da ação via imprensa pedagógica.”⁵⁴⁹ Dessa forma, “relembrando o Artigo 179 da Constituição de 1824,⁵⁵⁰ Alambary Luz, redator chefe, ressaltava que a instrução era já, há muito, “um direito do povo, e como direito implicava uma obrigação do governo, em contrapartida: a de manter escolas e instruir a população, convertendo em realidade o que era apenas, segundo ele, letra da lei.” Ao chamar a atenção para o preceito constitucional o Dr. Alambary Luz não estava simplesmente fazendo uma crítica ao governo imperial em relação à ausência ou à inexpressividade do número de escolas públicas criadas. Ao contrário, ele demonstrava claramente a preocupação em afirmar a instrução primária gratuita como um direito, uma garantia fundamental, posto que integrante do rol de direitos de cidadania expressamente elencados no artigo 179 da Carta de 1824.⁵⁵¹

De acordo com as hierarquias e distinções entre os cidadãos, no decorrer do oitocentos, o acesso ao direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política, foi sendo estabelecido, no lento processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais, que, a partir do Ato Adicional

⁵⁴⁷ MARTINEZ, op. cit., p. 199.

⁵⁴⁸ SCHUELER, 2002, op. cit., p. 228.

⁵⁴⁹ Ibid., p. 234.

⁵⁵⁰ Título 8º. — Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte: [...] XXXII — A Instrucção primaria, é gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII — Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes. [sic]

⁵⁵¹ SCHUELER, 2002, op. cit., p. 230.

de 1834, no Município Neutro, dependia da ação do Ministério do Império em concorrência com a Câmara Municipal. Nesse sentido, em primeiro lugar, “os escravos, como não-cidadãos, eram legalmente excluídos das políticas de instrução oficial.” No que se refere ao conjunto dos cidadãos, “o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo, portanto, ambos (livres ou libertos), em princípio, o direito à instrução primária [pública e gratuita].”

Embora os escravos não tenham sido incluídos no conjunto dos cidadãos pela Constituição de 1824, Hebe Mattos observa que o dilema entre a idéia liberal de igualdade natural entre os homens e a manutenção da escravidão, sob a égide de Constituições livres, não foi exclusivo do Brasil, mas se desenrolou em toda a Afro-América. Além disso, em relação ao Império, demonstra que os critérios censitários constitucionais sobre a renda, estabelecidos pela Carta de 1824, já em meados do século se encontravam economicamente defasados, permitindo que trabalhadores livres e libertos pobres e mestiços tivessem acesso ao voto, pelo menos, em nível distrital, local, para além das fraudes eleitorais. A partir de meados do século XIX, com a complexificação da sociedade imperial, a crise do escravismo e o processo de abolição, contradições entre direitos civis e políticos tornam-se mais acirradas, gerando como conseqüências a ambigüidade das relações raciais e o desaparecimento ou a raridade de referência da *cor* dos indivíduos nos documentos de época.⁵⁵²

De todo modo, como já foi mencionado anteriormente, podemos considerar a concreta possibilidade da existência de alunos de origem africana em escolas públicas na Corte no Segundo Reinado, a partir do que atesta o Fiscal da Freguesia de Jacarepaguá, José Almeida Cardoso ao declarar que encontrou o professor público Manoel Joaquim da Silveira “dando escolla a quinze meninos de *deferentes cores*”, [sic] em 30 de abril de 1850.⁵⁵³ [grifo nosso]

Adriana Silva, com efeito, pesquisou a luta de um mestre-escola negro para lecionar para meninos negros no século XIX, na Corte. O professor Pretextato dos Passos e Silva em 1856 requereu à Inspetoria Geral de Instrução Pública isenção da prova de capacidade e moralidade, conforme o regulamento de 17 de fevereiro de 1854. Para tanto, “apresentou declarações e abaixo-assinados exigidos pela lei, datados de um ano antes.”⁵⁵⁴

⁵⁵² MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 7-35.

⁵⁵³ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2. [grifo nosso]

⁵⁵⁴ SILVA, Adriana Maria Paulo. “*Aprender com Perfeição*”: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, Niterói, 1999, p.109.

O professor Pretextato reuniu diversos documentos:

O conjunto do pedido contou com dois abaixo-assinados dos pais dos alunos de Pretextato; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam; um atestado do Inspetor do seu quarteirão enviado ao sub-delegado da Freguesia de Sacramento (onde Pretextato residia e lecionava) e o seu pedido, escrito de próprio punho, ao Inspetor Eusébio [de Queiroz].

O abaixo-assinado em favor de Pretextato “contou com a adesão de dez pessoas. Dentre estas, nove homens e uma mulher. Seis assinaturas foram feitas *a rogo de*, o que significa pertencerem a pessoas analfabetas.” Quatro destas, “não possuíam sobrenome, indicando pertencerem a escravos ou libertos.”

Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora. E por ser tudo isso verdade, nos assinamos. [sic]

A percepção da classe senhorial quanto à proximidade do término da mão-de-obra escrava, com o fim do tráfico negreiro em 1850, e o conseqüente advento do trabalhador livre negro, reforçou a inserção da educação formal escolarizada, como instância de construção da disciplina do trabalho livre, na perspectiva das relações de produção capitalista.

Paulino José Soares de Souza⁵⁵⁵, Ministro dos Negócios do Império em 1870, tratará a questão como medida preventiva e cálculo econômico: “as somas destinadas ao desenvolvimento da educação popular dentro em breve serão compensadas pela diminuição da despesa de repressão.” [sic] Para o Visconde do Uruguai a doutrina civilizadora depende da ação do Estado através da Instrução Pública: “as escolas públicas consideradas como instrumento de civilização (sirvo-me de uma frase alheia), obram como as grandes forças da natureza primitiva”. Paulino de Souza coloca em relevo a escola pública como instrumento de *controle social*, posto que é uma “alavanca poderosa para remover muitas coisas do atraso político.” Para ele “o ensino público é um elemento de moralização abrandando os costumes.” [sic] Daí decorre que para a classe senhorial a escola pública serviria como disciplinadora das classes perigosas, atuando no controle social dos homens livres pobres.

Segundo Ângela de Castro Gomes⁵⁵⁶ “o tema do trabalho e de trabalhadores livres e educados no ‘culto ao trabalho’ se impôs ao país.” Isso é possível de ser percebido “desde fins do século XIX — mesmo antes da abolição da escravatura.” Segundo Gomes, “entendia-se

⁵⁵⁵ Cf. SOUZA, Paulino. Relatório do Ministro dos Negócios do Império (1870). In: MOACIR, op. cit., p. 108-9.

⁵⁵⁶ GOMES, A. C. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 26

claramente que era preciso criar novos valores e medidas que obrigassem os indivíduos ao trabalho, quer fossem ex-escravos, quer fossem imigrantes.” Em ambos os casos, vale dizer, buscava-se também interditar o acesso à terra sob uma perspectiva camponesa. Segundo a autora “a preocupação com o ócio e a desordem era muito grande, e ‘educar’ um indivíduo pobre era principalmente criar nele o ‘hábito’ do trabalho.” De outra forma, “era obrigá-lo ao trabalho via repressão e também via valorização do próprio trabalho como atividade moralizadora e saneadora socialmente.” Assim, “o ‘pobre’ ocioso era indubitavelmente um perigo para a ordem política e social segundo esta perspectiva,” oriunda dos “projetos de redefinição do conceito de trabalho e do papel do trabalhador na sociedade, que se articularam por iniciativa do patronato e de autoridades públicas.” Estado e empresariado formam uma espécie de parceria público-privada para tratar das questões trabalhistas segundo interesses patronais. Harvey diria que, neste caso, seria o Estado abrindo caminho para o capital.⁵⁵⁷

5.3 Professores e Instrução Pública da Corte

Na perspectiva analisada por Sérgio Adorno⁵⁵⁸ a distinção entre o público e o privado pode não se evidenciar claramente no início da expansão da Instrução Pública no Brasil. Assim, “a história da educação na sociedade brasileira é atravessada pela interpenetração das esferas privada e pública da existência coletiva.” Segundo Adorno, desde a Colônia e, de modo saliente, “ao longo da emergência e consolidação da sociedade nacional independente, no século XIX, os diferentes núcleos e agências de formação educativa e escolar mesclavam elementos religiosos e laicos.” Sustentando, assim, “a existência de uma sólida constelação de interesses materiais e morais, assegurada pela natureza patrimonial da sociedade e do Estado.” Dessa forma, insiste o autor, “caso se pudesse falar em política educacional nessa sociedade sob vigência da forma monárquica de poder, certamente seu traço marcante deveria ser buscado na ingerência da Igreja no campo educacional.” Tal ingerência pode ser percebida, ainda conforme Adorno, pelo fato de ser a Igreja responsável pela estrutura e funcionamento das unidades escolares, pela definição dos conteúdos curriculares, pela configuração de padrões dominantes de conduta para os agentes educativos, “pelo ‘espírito’ que animava a socialização escolar.” Não obstante, o professor necessitava fazer o juramento aos santos evangelhos para se tornar membro do magistério público na Corte.

⁵⁵⁷ HARVEY, 2004, op. cit., p. 91.

⁵⁵⁸ ADORNO, Sérgio. Educação e patrimonialismo. *Cadernos Cedes* 25. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, SP: Papius, 1991, p. 9-26.

Faria Filho lembra que “o Estado Imperial brasileiro e as províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834, foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública.” Assim, “no que se refere ao Estado imperial, à lei de 1827 sucederam-se várias outras com o intuito de normatizar a instrução pública no município da Corte.” Tais leis, segundo Faria Filho, “acabavam, no entanto, por servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias.” Para o autor, “a normatização legal constituiu-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.”⁵⁵⁹

Como acentua Schueler,⁵⁶⁰ pelo currículo oficial da instrução primária, pode-se perceber que a implantação de escolas públicas na Corte visava a difusão e unificação da língua nacional, a propagação da religião, o ensino da escrita, da leitura e rudimentos de aritmética, “além de uma moral religiosa atrelada às visões das classes senhoriais e às tradições do Império.” Com efeito, os propósitos básicos do ensino primário fundamentavam-se na tentativa de “forjar e manter uma unidade, na garantia da ordem pública e no estabelecimento de laços e hierarquias entre a população e o governo, o privado e o público, distinguindo súditos e cidadãos da massa dos escravos.”

Mattos salienta que, para o Império, “criar a *carreira do magistério* era, antes de tudo, tornar o professor primário um poderoso agente do Governo do Estado.” Assim, “nada era mais importante do que alcançar a uniformidade da instrução elementar e sujeitar os professores a uma fiscalização ‘escrupulosa e ativa’, colocá-los sob um olhar.”⁵⁶¹ [grifo do autor]

Aníbal Ponce,⁵⁶² por sua vez, adverte que Instrução Pública e Estado tenderiam a possuir relações tão efetivas, nas sociedades de classes, que as escolas públicas dificilmente deixariam de ser uma engrenagem no sistema geral de exploração, e que o corpo de professores seria como um regimento criado para servir aos interesses do Estado.

Denice Catani assinala que “os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas.” Pois, “são funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população.”⁵⁶³ Nessa perspectiva, os professores públicos constituem, portanto, atores sociais que estão inseridos numa arena de lutas políticas que é a escola pública. Assim, em que pese a ação estatal

⁵⁵⁹ FARIA FILHO, 2000, op. cit., p. 137.

⁵⁶⁰ SCHUELER, 2006, op. cit., p. 126.

⁵⁶¹ MATTOS, 2004, op. cit., p. 282.

⁵⁶² PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 182.

⁵⁶³ CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 585-599.

apontar para a reprodução das relações sociais existe, ao mesmo tempo, a contradição de a ação docente, dentro e fora da escola, tencionar o Estado em sentido inverso.

Ao longo do século XIX, conforme destacam Gondra e Schueler, leis e regulamentos relativos “à instrução pública e ao recrutamento docente, em várias instâncias do ensino, buscaram impor certa regularidade e controle nos mecanismos de constituição dos quadros docentes.” E isso pode ser verificado “pelas regras de exame, concurso, seleção e nomeação de professores públicos e pelo monopólio da concessão aos particulares.”⁵⁶⁴

Maria Cecília de Souza chama a atenção para o fato de que o clientelismo esteve “profundamente arraigado na cultura administrativa do ensino brasileiro.” Nesse sentido, “o favor não distinguia, necessariamente, professores capazes dos incapazes.” Porquanto, “valores ligados ao mérito e valores patrimoniais conviveram por largo tempo, e o professor tinha que saber lidar com essa complexa estrutura de poder.” Com muita frequência, “o apadrinhamento era a única forma do professor conseguir direitos que estavam instituídos.” Assim, como destaca Souza, “os critérios se superpunham — os professores, por exemplo, necessitavam de apadrinhamento para fazer valerem os resultados de concursos em que os tinham beneficiado pelo mérito.”⁵⁶⁵ Tal situação tem longa trajetória na educação brasileira.

A partir da década de 1870, na Corte, segundo análise de Heloisa Villela,⁵⁶⁶ é possível perceber “indícios de formas de organização que poderíamos identificar como exemplos de um momento de tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional.” Nesse sentido, ocorre a emergência “desse ator corporativo” construindo-se como categoria profissional “tanto nos embates externos, ao reivindicar, por exemplo, a melhoria de seu estatuto, a definição da carreira, como internamente, dentro da própria classe, pela luta de representações que envolve a definição de uma imagem da profissão.” O Estado, porém, “se oporá diversas vezes à organização autônoma dos docentes.” Por outro lado, por parte dos professores, “a construção de um *esprit de corps* e de uma estratégia comum não ocorre sem choques e conflitos, pelo fato de que diferentes tendências éticas, ideológicas e políticas se manifestam nos seios das associações.”⁵⁶⁷

⁵⁶⁴ GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 168.

⁵⁶⁵ SOUZA, Maria Cecília C. C. Professores e professoras: retratos feitos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX). In: GONDRA, J. *Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República*. 2ª ed. ver. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2002, p. 73-95.

⁵⁶⁶ VILLELA, Heloisa O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 95-134.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 127-8.

Conforme assinala Schueler, o Regulamento de 1854 constituiu-se em instrumento normativo crucial, no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, “pois estabeleceu um conjunto de normas e regras, desde a seleção ao fim da carreira do magistério.”⁵⁶⁸

Aos professores o Regulamento de 1854 (Reforma Couto Ferraz de 1851, regulamentada em 1854) fornecia elementos que podiam remeter a uma perspectiva de reivindicações por melhores condições de trabalho, ainda que mediante uma investida individual circunscrita aos recursos de petições administrativas de que dispunham os professores, apoiados na legislação educacional da época. Este foi o caso, por exemplo, da Professora Anna Eugenia Lopes Álvares, que solicita a “quinta parte dos vencimentos que a suplicante ora percebe”. Ela faz um relato dos seus serviços ao longo de mais de vinte anos de exercício do magistério — nomeada em 14 de setembro de 1849, escreve a solicitação em 31 de março de 1870 — reivindicando o artigo 28 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854.
569

A Professora Anna Eugenia, ao elaborar sua justificativa, narra sua trajetória docente, começando a carreira na Escola da Freguesia da Candelária (1849); em 1852 vai reger na Escola da Freguesia de Sant’Anna, a seguir leciona na Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória em 1853 e, logo após, vai para a Escola da Freguesia de São João da Boa Vista da Lagoa, onde se encontrava até a data da solicitação (1870). Cita também as diversas professoras que formou nesse transcurso de tempo.⁵⁷⁰ Enfim, descreve sua história de trabalho ao longo de vinte anos de magistério público, até então.

Villela destaca que outro instrumento através do qual os professores buscaram se manifestar foi a imprensa pedagógica. Temas como “a questão da educação das crianças nascidas livres, do voto do alfabetizado, do ensino profissional fomentavam movimentos de educação popular com razoável participação da sociedade civil.” Tal contexto suscitou a organização de “projetos educacionais filantrópicos como os asilos e as escolas noturnas.” Por outro lado, as conferências pedagógicas começavam a formar nos professores o hábito das reuniões sobre a educação. Como decorrência, começaram a surgir os primeiros movimentos associativos docentes. Para Villela, “um desses movimentos que certamente teve um papel

⁵⁶⁸ SCHUELER, 2002, op. cit., p. 178.

⁵⁶⁹ Título II – Da Instrução publica primaria. Capítulo 1: Condições para o magistério publico; nomeação, demissão e vantagens para os professores. Art. 28 – O Governo poderá conceder, sobre proposta do Inspector Geral, com audiência do Conselho Director, huma gratificação extraordinária que não exceda a quinta parte dos vencimentos marcados no art. 25 aos professores que se houverem distinguido no ensino por mais de quinze annos de serviço effectivo. Essa gratificação poderá ser suspensa ao professor que a desmerecer por procedimento ulterior. [sic]

⁵⁷⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-25: Diversas freguesias, 1870.

decisivo na constituição de um espírito corporativo foi a imprensa pedagógica no seu nascedouro.”⁵⁷¹

A partir de 1872 inicia-se um embate entre dois agrupamentos docentes, que organizavam o debate em torno das questões da Instrução Pública na Corte. Um deles se revestia de um caráter elitista, e adotava uma posição de cunho oficial, o outro se propugnava a um combate ao primeiro em defesa “da dignidade do magistério público.” A esse segundo grupo pode-se atribuir como o embrião do movimento docente reivindicatório na cidade do Rio de Janeiro, na perspectiva desenvolvida por Villela.⁵⁷²

A edificação de prédios escolares gerou questões polêmicas entre os professores, conforme destaca Schueler.⁵⁷³ De certa forma, em virtude da “sua grandiosidade e beleza arquitetônica, [que] lembravam as estruturas luxuosas dos palácios, como foram ironicamente chamados por alguns contemporâneos,” providas de espaço suficiente para a matrícula de até 600 alunos em algumas delas, acabaram por criar uma espécie de rede de escolas paralelas, na medida em contrastavam com o conjunto de escolas tradicionais existentes, “as quais funcionavam em pequenas casas, nas partes externas ou em sótãos de sobrados, onde as mínimas salas de aula possuíam disponibilidade para poucos alunos.” Além disso, os alunos “disputavam espaços com os aposentos dos professores e seus familiares.” Nas escolas construídas, não havia comodidades para a residência dos professores, o que resultava em aumento das despesas com moradia. Nas escolas tradicionais, as casas-escola, os mestres lecionavam e residiam, portanto, se fossem professores públicos não pagavam o aluguel, pois este ficava ao encargo do poder público. Nas escolas particulares subvencionadas, os professores precisavam requerer os subsídios para o seu sustento e para o aluguel. Nas escolas edificadas, os mestres apenas lecionavam, tendo que cuidar do aluguel para moradia. Posteriormente, na década de 1890, essa questão de ter de custear os aluguéis, dos professores que trabalhavam em prédios próprios municipais, será atenuada por uma gratificação para tal fim.

Por outro lado, era denunciado no periódico *Instrução Pública*, de 22 de fevereiro de 1874, o caráter privatista e a forma clientelista como a Inspetoria de Instrução Pública

⁵⁷¹ VILLELA, op. cit., p. 128.

⁵⁷² VILLELA, H. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, J. *Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República*. 2ª ed. ver. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2002, p. 97-108.

⁵⁷³ SCHUELER, A. F. M. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Educação da infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 157-84.

designava os professores para as escolas construídas, pois “não realizavam concursos públicos para o provimento das cadeiras”, contrariando “as regras estabelecidas” pela própria Inspeção, já que esta “simplesmente propunha e nomeava os professores.” Para Tavares de Azevedo, o professor público denunciante, tratava-se de “normas domésticas” que predominavam na Inspeção de Instrução Pública da Corte: a nomeação de professores sem concurso público.

5. 4 As primeiras escolas construídas para a Instrução Pública na Corte

Anísio Teixeira⁵⁷⁴ definiu a questão dos prédios escolares como uma política de educação pública. No início da década de 1930, Teixeira afirmava que o problema de edificações escolares, “a exemplo dos demais problemas do sistema educacional do Rio de Janeiro (DF), não havia sido antes objeto de soluções previamente planejadas e sistematicamente seguidas.” Apesar desta colocação de Teixeira, escolas foram construídas no Segundo Reinado, algumas ainda integrando o sistema escolar público na cidade do Rio de Janeiro na época em que Teixeira assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal na década de 1930.

O Relatório do Ministro dos Negócios do Império João Alfredo, em 1871, aborda a questão dos prédios escolares.⁵⁷⁵

Um dos grandes obstáculos que se opõem á regularidade e melhoramento do ensino é a impropriedade das casas particulares alugadas, quer pela sua inconveniente colocação, quer pela falta de condições indispensáveis a *prédios escolares*. [grifo do autor] Felismente deu-se começo a remoção deste obstáculo, tratando-se da edificação de prédios próprios. A Camara municipal da Côrte coube a iniciativa: brevemente estará concluído o prédio que a custa de seus cofres se está levantando na praça Onze de Junho [Escola de São Sebastião]. A direção da Associação Comercial do Rio de Janeiro está também fazendo edificar um prédio, que em pouco tempo se achará pronto na praça de D. Pedro 1º [Escola da Freguesia de São Cristóvão] pelo produto avultado da subscrição que promoveu no corpo do comercio para solenizar por esse modo permanente a gloriosa terminação da guerra do Paraguay. Por sua parte o governo resolveu levar a efeito a construção de dois, um na praça Duque de Caxias [Escola da Freguesia da Glória], e outro na rua da Harmonia [Escola da Freguesia de Santa Rita], correndo as depezas com o primeiro pelos cofres públicos, e com o segundo por conta de donativos feitos por particulares para o desenvolvimento da instrucção publica no Município da Côrte; já tiveram principio as obras de ambos os ditos prédios. Dados estes primeiros passos, é de esperar que em pouco estejam todas as freguesias dotadas com tão importante *melhoramento*. [grifo nosso] *Em seus esforços conta o governo com o auxilio popular, que já se tem assas manifestado, e com os recursos pecuniários que a Assembléa Geral não deixará de autorizar.* [grifo nosso] [sic]

⁵⁷⁴ TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª ed., 1997, p. 237.

⁵⁷⁵ Apud MOACIR, Primitivo. *A Instrução e o Império*: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1854-1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional, segundo volume, 1937, p. 137-8.

O Relatório de João Alfredo, de 1872, destaca que ⁵⁷⁶

É igualmente preciso aumentar o numero de escolas, sendo vastíssima a área que abraçam as paróquias da cidade e de fora (mais de 32 leguas quadradas), é evidente que a maioria dos cidadãos se não pode aproveitar de um auxilio que lhes fica fora de seu alcance. Convem muito edificar casas apropriadas e distribuirl-as conforme as necessidades da população. A esta grande conveniência começa a ocorrer-se por meio de fundação de alguns prédios bem situados e construídos, cinco vastos e belos edificios, de que adiante falarei detidamente, estão a ponto de concluir-se brevemente por meio de donativos de diversos cidadãos: dois são erigidos pela Câmara municipal, e um pelo distinto corpo do comercio da Corte. É de se esperar que, com o *incremento progressivo da iniciativa individual e continuando o Estado a prestar á instrução popular os possíveis recursos*, fiquem ao menos dotados de escolas regulares, dentro em pouco, todas as paróquias do Município da Corte. [grifo nosso] [sic]

Retomando a avaliação sobre os prédios em construção, João Alfredo continua, mas antes se refere às escolas subsidiadas: ⁵⁷⁷

Estão creadas no Município da Corte 67 escolas (35 para o sexo masculino e 32 para meninas). Quase todas estão providas [com professores], apenas sete em concurso [de admissão]. Frequentaram as escolas 4882 alunos. Pelos cofres públicos são subsidiados para receberem gratuitamente meninos pobres, de acordo com o Regulamento de 1854, quatro escola particulares. *Por iniciativa particular* acham-se estabelecidas duas escolas noturnas para adultos; uma fundada pela Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional; é frequentada por 390 alunos (260 nacionais e 130 estrangeiros); a outra fundada por alguns cidadãos, na freguesia da Lagoa, é freqüentada efetivamente por mais de 40 alunos, dos cem matriculados. *A ambos o governo presta subsidio*. [grifo nosso] [sic]

As fronteiras entre o público e o privado encontram-se esmaecidas nesses relatórios; a esfera privada imiscui-se na pública, na medida em que particulares fazem escolas públicas e o Estado subsidia escolas particulares. Se, para construir o poder público precisa do auxilio da iniciativa privada, não teria coerência alguma financiar, com a declarada escassez de recursos, a própria iniciativa privada.

Voltando às escolas em construção, João Alfredo explicita:

Proseguem as obras dos dois prédios, uma na praça Duque de Caxias (freguezia da Gloria), e outro na rua da Harmonia (freguezia de Santa Rita). O custo do primeiro, com 58.000 palmos quadrados pouco excederá de 200 contos e ficará concluído no principio do ano de 1873; o do segundo (48.000 palmos quadrados) será inferior e estará pronto no fim do mesmo ano. As despesas como o primeiro prédio são feitas com os cofres públicos e as do segundo por donativos particulares oferecidos ao governo para a instrução publica. A construção de ambos edificios tem sido feitos segundo os preceitos dos mais aperfeiçoados para tal fim. Admitirão crescido numero de alunos. O prédio que a Câmara mandou levantar na praça Onze de Junho, para a escola São Sebastião, acha-se concluído. Construído em uma área de 256 braças quadradas, afora o jardim; o seu custo subiu a 130 contos. Resolveu também a mesma Câmara mandar levantar outro edificio para uma escola na freguezia de S. José, em terreno cedido pelos religiosos do Convento do N. S. da Ajuda: ocupará uma área de 324 braças quadradas e custará 165 contos de réis, e deve concluir-se até o fim do corrente ano; o governo auxiliou esta obra com 20 contos. Deverá estar inteiramente concluído o que também se levantou na praça de D. Pedro 1º para o mesmo fim, a expensas do corpo de comercio desta Corte, sob a direção da Associação Commercial; tem capacidade para 200 alunos; importou em 90 contos, incluindo o valôr do terreno. [sic]

⁵⁷⁶CORREIA DE OLIVEIRA. Apud MOACIR, op. cit., p. 144-5.

⁵⁷⁷ Id., Ibid., p. 146.

João Alfredo destaca também a questão do financiamento da Instrução Pública:⁵⁷⁸

É ainda nimiamente exígua a quantia destinada ao ensino: no orçamento vigente é de pouco mais de 500 contos para as escolas primarias e secundarias da Corte; 290 contos para a elemental, o que dá 1\$620 por habitante livre. Fazendo-se o mesmo calculo em relação ás províncias; o termo médio quanto a estas não vai além de 4\$000... É pois indispensável aumentar a verba relativa á instrução primaria, sem o que ficarão letra morta todas as demonstrações da indeclinável urgência de melhora-la. Para tudo são precisos recursos, e nós temos de aumentar o numero de escolas, pois as nossas são menos da quarta parte das que existem nos países cultos menos favorecidos; de ampliar muito o numero de professores, e remuneral-os melhor para viverem decentemente com seus vencimentos; e bem assim de elevar o numero e o vencimento dos adjuntos e dos empregados da Inspeção geral. *Precisamos finalmente de escolas primarias do 2º grão, escolas noturnas, escolas normais e bibliotecas.* [grifo do autor] Si quizermos acudir já a todas estas necessidades, teríamos de despender alguns milhares de contos, principalmente nos primeiros anos; mas sendo isto agora impossível, fique ao menos bem claro que pouco se poderá fazer com a quantia atualmente orçada, e que se precisará do dobro, sinão do triplo para encetar os mais urgentes melhoramentos. [sic]

João Alfredo esclarece que, em virtude do exposto, apresentará projetos à Assembléia Geral Legislativa.

Entre 1870 e 1880 o Estado imperial edificou escolas: São Sebastião, São Cristóvão, Santa Rita, Nossa Senhora da Glória, São José, Nossa Senhora da Gávea, São Francisco Xavier do Engenho Velho e Escola Normal da Corte. O Asylo de Meninos Desvalidos (1875) foi comprado pelo governo imperial.⁵⁷⁹

O Regulamento de 1854 previra verba pública para a escola particular. O Artigo 57 dizia que:

Quando em huma parochia, por sua pequena população, falta de recursos, ou qualquer outra circumstancia, não se reunir numero sufficiente de alumnos que justifique a criação de escola ou sua continuação, e houver no lugar escola particular bem conceituada, poderá o Inspector Geral, ouvido o Delegado do districto, e com approvação do Governo, contractar com o professor dessa escola a admissão de alumnos pobres, mediante huma gratificação razoável. [sic]

No Artigo 58 estava escrito: “Não havendo escola particular na parochia, e querendo o parochio ou seu coadjutor encarregar-se do ensino, poderá o Governo, sobre proposta do Inspector Geral, conceder-lhe a gratificação a que se refere o Artigo antecedente.” [sic]

A escola particular subvencionada (em precárias condições, muitas das vezes) continua existindo ainda que já existissem escolas públicas construídas pelo Estado. Na localidade do Abaeté, na Freguesia do “Loreto de Nossa Senhora de Jacarepaguá”, em 7 de janeiro de 1875, o professor de primeiras letras Luis Gomes de Azevedo dirige um ofício ao Delegado de Instrução Pública de 1º e 2º grau de Jacarepaguá. Os Inspectores João Dias Mattoso e Antonio Pereira Mattoso, respectivamente do 15º e 16º Quarteirão, atestam assinando nas costas do ofício.⁵⁸⁰

⁵⁷⁸ CORREIA DE OLIVEIRA. Apud MOACIR, op. cit., p. 145-6.

⁵⁷⁹ CAMPOS, 2005, op. cit., p. 164-185.

⁵⁸⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-40, folha17.

Tendo sido rogado com instancia pôr diferentes vezes pelos moradores d'esta localidade para ensinar primeiras letras aos meninos, que pela informação dos Senhores Inspectores [de] Quarteirão abaixo assignados, Vossa Senhoria verificará que sobe ao numero de trinta, por isso vejo-me obrigado a recorrer á V.S.^aR^a [sic] e declarar que só pôr uma subvenção do Governo Imperial é que posso prestar esse relevante serviço á mocidade, porque esses meninos são filhos de pais pobres e faltosos de todos os recursos, como attestarão os referidos Senhores Inspectores de Quarteirão; assim se digne V.S.^aR^a [sic] ordenar-me de que modo deve ser o meo procedimento. [sic]

A delegacia de Instrução Primaria e Secundaria da Freguesia de Jacarepaguá, através do delegado Antonio Marques de Oliveira encaminha officio ao Inspetor Geral de Instrução Pública, “Ilmo. Exmo. Snr. Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo”:

Chegando ás minhas mãos o officio incluso, que tenho a honra de submeter á consideração de V. Ex.^a É de meo dever informar a V. Ex.^a que no logar denominado ABAETÉ [sic] desta Freguesia há *muita necessidade da permanência de uma Escola subvencionada pelo Governo Imperial* para o ensino publico de primeiras letras, pois, distando a *Escola da Vargem Grande*, que é mais próxima d'esse logar, oito kilometros, e sendo a estrada atravessada de rios, difficulosa em tempos de chuvosa [sic] o transito para os meninos, que existem no referido Abaeté em numero de mais de trinta analphabetos, como testeficão também no mesmo officio os respectivos Inspectores de Quarteirão. [sic] [grifo nosso] O Snr. Luis Gomes de Azevedo dedicou-se em outro tempo ao magistério particular e se bem que dispõem de poucos recursos, todavia gosa de confiança e estima das pessoas do logar onde vive, e mesmo é reconhecido nesta Freguesia por homem probó; assim *julgo conveniente que o Supplicante Azevedo se habilite por essa Inspectoria Geral para poder conseguir dos Cofres Publicos uma subvenção, que o auxilie na boa intenção de beneficiar os trinta e tantos meninos pobres do Abaeté, que carecem de educação e instrucção.* [sic] [grifo nosso]

A Escola do Abaeté faz parte da relação de fotografias do presente trabalho, e se destaca pelo contraste com as escolas construídas pelo Estado nas Freguesias centrais da Corte. Porém, era uma escola particular mantida com recursos públicos.⁵⁸¹ A solicitação conforme foi encaminhada pelo professor e pelo delegado, pode suscitar alguma desconfiança quanto a existência de interesses pessoais em jogo. Nesse sentido, prevaleceria o interesse particular frente ao interesse geral em educar todos os alunos do Abaeté. A preeminência do privado sobre o público parece ocorrer nesses casos. Em outros documentos, existem denúncias de habitantes de outras localidades da Corte, até mais centrais, de que o Inspetor do Quarteirão atestava a necessidade de escola particular e da subvenção desta, porque mantinha relacionamento afetivo com professora da respectiva escola.⁵⁸²

O Offício nº 93, de 20 de março de 1877, emitido pelo Inspetor Geral de Instrução Pública Barão de São Felix, discorre sobre o orçamento da Instrução Pública para o exercício de 1878-1879, sendo dirigido ao diretor da “3^a Directoria da Secretaria d'Estado dos Negócios do Império.” [sic]⁵⁸³

⁵⁸¹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-40, folha 18.

⁵⁸² AN: Série Educação: IE4 15, 1872.

⁵⁸³ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889; folha 24.

Na “Minuta de officio”, é apresentado o “Orçamento da despesa com Instrução Publica Primaria do Município da Corte para o exercício de 1878-79.” [sic]

Illmo. Exmo. Sr. Cumprindo as ordens constantes do aviso de V. Sa., datado de 28 de fevereiro ultimo apresento o orçamento da despesa da Instrução primaria e secundaria do município da Corte para o exercício de 1878-79. Não inclui a despesa do Asylo dos Meninos desvalidos e a do Imperial Collegio de Pedro Segundo, porque estes Estabelecimentos se dirigem directamente ao Ministério do Império; não mencionei também a despesa com as Escolas Normaes, porque acceito a verba que veio na Tabella acompanhada do Officio de V. Exa. que assim tenho respondido. Deos Guarde V. Exa. Illmo. Exmo. Sr. Conselheiro Dr. João Pedro de Carvalho Moraes. M. D. Director da 3ª Directoria da Secretaria d’Estado dos Negócios do Império. B. de S. Felix [sic]

O referido documento foi organizado contendo três itens como referência: *Natureza da despesa*, *Legislação* e *Quantia*. [sic] Assim, por exemplo, na ordem de descrição, a primeira informação relatada se refere ao Inspetor Geral da Instrução Pública, quanto ao seu ordenado (*Natureza da despesa*); decretos nº 1331ª de 17 de fevereiro e 13377 de 22 de abril de 1854 (*Legislação*); finalizando com o ordenado no valor de 3:200\$000 (*Quantia*).

O relatório do orçamento segue com informações sobre despesa com pessoal: secretário, amanuenses efetivos e interinos, porteiro interino e porteiro ajudante interino, servente e ajudante de fornecimento. Além de despesa com expediente e asseio da secretaria.

No relato específico da “Instrução Primaria” [sic] aparecem as despesas com professores e escolas. Os professores são divididos em os que lecionam na cidade e os de fora da cidade. Os primeiros, da cidade, percebem 1:200\$000 de ordenado e 600\$000 de gratificação, e os outros, de fora, 1:200\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação. O total dos que lecionam na cidade compreende 120: 600\$000, e o total dos de fora soma a quantia de 40:500\$000. Fazendo um cálculo simples, é possível perceber que os professores de fora da cidade não só têm ordenados inferiores como também são em menor número. Ou seja, o subúrbio conta com menos professores e menor remuneração. A legislação pertinente a esses dados, conforme o orçamento, é a seguinte: Decreto de 17 de fevereiro de 1854, aviso de 8 de novembro de 1855 e dec.nº 2223 de 5 de abril de 1873.

Os professores adjuntos do 1º ano a 360\$000 de gratificação, totalizam 10:800\$000. “Ditos idem” do 2º ano a 450\$000 de gratificação, somam 9:000\$000. Os professores adjuntos do 3º ano a 540\$000 de gratificação, resultam em 24:840\$000. Alguns adjuntos têm um acréscimo aos salários. Os que passaram do 1º ano para o 2º ano de exercício, 2: 700\$000; e os que passaram do 2º para o 3º, 1:800\$000. Havia a previsão de Gratificação a 12 professores por distinção no magistério a 360\$000, totalizando 4:320\$000. Idem a 2 professores a 300\$000, 600\$000. E a 2 professores por contar 25 anos de serviço a 300\$000,

600\$000. A legislação pertinente: Decreto de 17 de fevereiro de 1854 e Aviso de 8 de novembro de 1855 (art. 28). E no caso dos professores com 25 anos: o artigo 31.

Quanto às escolas, os números são interessantes. ‘Escolas particulares [contratadas] *subvencionadas* na forma do art. 57 do dec. de 17 de fevereiro de 1854, 14:040\$000. Aluguel das casas para escolas do município, *descontada a quantia despeza*, 156:000\$000.’ [sic] Cabe observar que as palavras grifadas, encontram-se riscadas no ofício, e a palavra entre colchetes substituiu a riscada. O Decreto de 17 de fevereiro de 1854 e Aviso de 30 de janeiro de 1858, citados no orçamento, respaldaram tais procedimentos administrativos.

Na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 também foi prevista a subvenção às escolas particulares.⁵⁸⁴ Com efeito, pelo exposto acima, referente ao orçamento elaborado em 1877, a referida Reforma apenas legitimava uma prática já consagrada, prevista na legislação anterior.

Cury, como já mencionado, discutindo a questão público-privado com relação à Instrução Pública no Império,⁵⁸⁵ aponta que o artigo 8 do Decreto nº 7247, de 19/4/1879, de autoria de Leôncio de Carvalho permitia subvenção à escola particular, contanto que na localidade não houvesse escola pública. Cury salienta que essa concessão às escolas particulares ocorre para compensar “o déficit do Estado na oferta de vagas destinadas a ‘meninos pobres’.” Assim, tais escolas “podem receber recursos públicos, desde que haja gratuidade e ‘condições razoáveis’ de funcionamento.” No entanto, a concessão de subvenção já existia concretamente, antes do decreto, como verificável num ofício de 1871,⁵⁸⁶ que determina “subvenções de 60\$000 mensais às escolas particulares de D. Clara Paulina Küster na rua da Passagem, e de D. Diamantina Barreiras na da Boa Vista para o ensino de meninos pobres. 22 de setembro 1871.” [sic]

Cury⁵⁸⁷ chama a atenção para o fato de que na República, tal situação “continuou, quanto a este aspecto, mais ou menos a mesma.” Com efeito, a Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal do Distrito Federal, em 9 de novembro de 1893, apresenta o “Resumo de Escolas Subvencionadas” [sic], compreendendo um total de 41 escolas.⁵⁸⁸

Outro documento que também pode ser destacado, e que se encontra referido ao mesmo código do anterior,⁵⁸⁹ se refere às “Despesas miúdas e aluguéis de prédios escolares, 1872-

⁵⁸⁴ MOACIR, op. cit., p. 191.

⁵⁸⁵ CURY, C. R. J. A educação escolar como concessão. *Em Aberto*. Brasília, ano 10, n. 50/51, abr./set. 1992, p. 51-6.

⁵⁸⁶ AGCRJ: Instrução Pública: Código 11-3-40: Escolas subvencionadas, 1972-1882.

⁵⁸⁷ CURY, 1992, op. cit., p. 53.

⁵⁸⁸ Cf. Anexo C. AGCRJ: Instrução pública: Código 12-1-15: Escolas subvencionadas, 1884-1910, f. 36.

⁵⁸⁹ AGCRJ: Instrução Pública: Código 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889.

1886.”⁵⁹⁰ Diz respeito às despesas de manutenção da escola e dos aluguéis pagos aos proprietários particulares das casas que serviam como escolas.

As “despesas miúdas” mensais, com valores em mil réis, em junho de 1872, estavam na casa dos 2.770\$000, e em outubro de 1886 eram de 5.267\$000. Os “aluguéis de prédios escolares”, nos meses e anos correspondentes ao item anterior, eram de 6.434\$983 e 10.572\$989, respectivamente. No período apurado, os valores mantiveram uma tendência crescente, reduzindo pouco significativamente após 1882. O ápice das “despesas” ocorreu em novembro de 1881: 5.772\$000. A partir daí, o menor pagamento efetuado foi o de outubro de 1886. No caso dos “aluguéis” o maior valor foi pago em outubro de 1882: 11.267\$731. E o menor valor posterior foi também no mês e ano do outro item: 10.572\$989.

Os valores dos aluguéis mensais, em conjunto, tiveram crescimento acentuado de 1872 até 1882, de 6:000\$000 passam para 11:000\$000 em média (de seis para dez contos de réis) sofrendo pequena queda e se estabilizando relativamente de 1884 a 1886, em torno de 10:500\$000.⁵⁹¹ Decorre do que foi explicitado, que o Estado despendia recursos com aluguéis que poderiam ter sido empregados na construção de escolas, com a conseqüente redução progressiva do número de casas alugadas para escolas.

A Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879 traz uma inovação quanto ao ensino religioso: “A instrução religiosa não será obrigatória para os acatólicos.”⁵⁹²

Em relatório de 1878, Leôncio de Carvalho expõe como primeira medida fundamental para o desenvolvimento da Instrução Pública, a liberdade de ensino:⁵⁹³

Em materia de instrução publica, se alguma cousa se tem feito entre nós, muito há ainda a fazer para imprimir-lhe o indispensavel impulso e afim de que o paiz possa colher todos os frutos que é destinado a produzir. A primeira medida a realizar para conseguir-se este desinderato, é a liberdade de ensino, que é o sólido alicerce sobre que deve assentar o edificio da educação nacional. Adotada em sua maior latitude nos Estados Unidos onde o tem valor de um dogma, a liberdade de ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento a que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo. Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julguem habilitados, sem dependência de provas officiais de capacidade ou previa autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que reputo pelo método que lhe entender [...] A principal objeção que contra a liberdade de ensino levanta-se é o mal que a sociedade poderá advir, se nos estabelecimentos particulares forem ensinadas doutrinas diferentes das que o Estado professa nos seus. Esse mal é illusorio, e aí está a grande vantagem do ensino livre. O estado não é infalível, nem pode arrogar-se o monopolio do saber, e para a sociedade o supremo bem é a verdade, cujo conhecimento só se obtem pela livre manifestação de todas as idéas e opiniões, pelo seu confronto e discussão. [sic]

⁵⁹⁰ Cf. Apêndice A.

⁵⁹¹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889.

⁵⁹² CARVALHO. Apud MOACIR, op. cit., p. 184.

⁵⁹³ CARVALHO, op. cit., p. 169-71.

Carvalho advoga contra as escolas alugadas, e em favor da construção de escolas:⁵⁹⁴

Cabe-me aqui pedir a atenção do Poder Legislativo para a necessidade de se *construírem casas apropriadas às escolas publicas*. [grifo do autor] Avultadíssima é a despesa que fazem os cofres públicos com o aluguel dos predios particulares, os quais na mór parte, além de mal situados e baldos de condições higienicas, não oferecem às escolas a precisa estabilidade; de sorte que, na ausencia de condições que não é licito estabelecer um contrato, estão elas sempre na dependencia dos caprichos e exigencias dos proprietários, e por consequencia sujeitas sempre a repetidas mudanças. Ainda quando possível fosse obviar tais inconvenientes, bastaria uma simples consideração de ordem economica para convencer da necessidade a que aludo. Basta atender a que a folha de aluguel dos predios ocupados pelas escolas importou no mez próximo findo na quantia de 9:838\$581 reis, a qual, multiplicada por doze meses do ano produz 118:062\$972 reis, correspondente ao capital de 1.967:716\$200 reis, ao juro legal de 6%. Dividindo-se este capital pelas 94 escolas do Município da Corte (escluida a que funciona no Asilo de meninos desvalidos) cabe a cada uma dessas escolas a importancia de 20:933\$151 reis. Ora, com pouco mais desta quantia pode-se dotar cada paróquia de edificios proprios para suas escolas. Á vista do fica exposto, espero que o Poder Legislativo autorise ao governo com os fundos necessários afim de que possa por si e com o auxilio de particulares, empreender a construção de modestos edificios escolares. [sic]

A partir da década de 1870, concomitantemente, o Império passou a adotar diversas políticas públicas em vários setores como, por exemplo, nas áreas de urbanização, transportes, educação, buscando instituir a modernização e o progresso, além de animar a perspectiva de resgatar a imagem pública do Império e de seu chefe de Estado, principalmente junto às Nações Civilizadas do continente europeu. Para tanto, o governo imperial investiu na representação do Brasil na Imprensa europeia, mediante o que Celeste Zenha⁵⁹⁵ chamou de “os marqueteiros do Imperador”, que se encarregavam de elaborar e divulgar textos de propaganda das realizações e avanços do Império do Brasil.

A emergência do saber médico no século XIX, e suas disputas por legitimação nutriram concepções interpretativas que resultaram no discurso higienista, ou mais propriamente no que Chalhoub⁵⁹⁶ denominou: a *Ideologia da Higiene*. Assim, um dos componentes da arquitetura da cidade do Rio de Janeiro, juntamente com seus moradores, que passou a se constituir alvo de interesse científico dos discípulos de Hipócrates foram os *cortiços*.

A principal acusação do saber médico consistia em que tais moradias eram insalubres e concentravam excessivo número de pessoas, resultando em péssimas condições de higiene, propagadoras das moléstias tenebrosas da época: varíola e febre amarela. Como destaca Chalhoub “o discurso dos higienistas contra as habitações coletivas interessou sobremaneira a grupos empresariais atentos às oportunidades de investimento abertas com a expansão e as transformações da malha urbana da Corte.”

⁵⁹⁴ CARVALHO, op. cit., p. 188-9.

⁵⁹⁵ ZENHA, Celeste. Os marqueteiros do Imperador. *Revista Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, número 8, junho de 2004, p. 70-75.

⁵⁹⁶ CHALHOUB, 2004, op. cit., p. 29-52.

As habitações coletivas ocupavam localização nobre e estratégica para os negócios do ramo imobiliário. “Haveria no processo um enorme potencial para a especulação na construção de moradias e no provimento da infra-estrutura indispensável à ocupação de novas áreas na cidade.”⁵⁹⁷ A prestigiosa ciência dos higienistas cabia como uma luva, no sentido de legitimar as pretensões dos empresários imobiliários, na medida em que insistia na necessidade de uma terapia radical do centro da cidade. Enfatizava sempre a necessidade de destruição das moradias consideradas insalubres, além de propagar a urgente diminuição da aglomeração de pessoas naquela área. Em suma, esses eram os motes essenciais da terapia higienista.⁵⁹⁸ Por outro lado, é importante considerar que a terapia era dirigida ao núcleo central da cidade, excluindo o subúrbio, o que indica que seguiu a mesma prioridade da Política de Instrução Pública quanto à construção de prédios escolares, na década de 1870, justamente a partir das principais freguesias da região central da Corte.

Por serem, as escolas construídas, referenciadas às Paróquias das Freguesias, foram quase todas batizadas com nomes de santos da Igreja católica, a única a não seguir o preceito foi a Escola Normal da Corte, finalizada em 1880.

Era necessário, e mesmo imprescindível, aos governantes da classe senhorial com pretensões magnânimas de civilizar e construir o progresso, apresentar justificativas convincentes e coerentes com as ideologias coetâneas, para que fosse possível empurrar os trabalhadores para a periferia, ou para os morros —, as futuras favelas. Afinal, protegendo as classes pobres de suas próprias mazelas — como a insalubridade e a desconfortável aglomeração em espaços reduzidos — apareceriam como benfeitores, e assim poderiam viabilizar uma auspiciosa aliança com médicos e construtores.

Como parte do avanço dos processos inerentes às sociedades capitalistas em formação, a cidade e suas obras constituem objeto de lucratividade para os setores que se organizam comercial e industrialmente, como os da construção civil, e dos transportes, subsidiados tecnicamente pelos emergentes engenheiros e arquitetos. De outra forma, a ciência já é detentora de justificação suficiente para sustentar argumentações capazes de convencer os mais céticos. Os grupos empresariais, como decorrência, também já detinham influência suficiente para ditar rumos de interesse junto ao Governo Central. Portanto, havia uma conjuntura favorável à conciliação entre os interesses privados de investimentos econômicos e interesses políticos do poder público imperial. Construir escolas podia confluir tais interesses.

⁵⁹⁷ Aqui, inclusive, caberia lembrar que o Asylo de Meninos Desvalidos foi adquirido junto à família Rudge, em 1874, já provavelmente com o funcionamento dos bondes com destino a Vila Isabel.

⁵⁹⁸ CHALHOUB, 2004, op. cit., p. 52-59.

Segundo Vaz,⁵⁹⁹ como era difícil obter terrenos disponíveis para construir nas zonas mais valorizadas e já ocupadas, a obtenção do direito de desapropriação dos concessionários permitia conseguir terrenos baratos, para que depois pudessem ser vendidos “a preços muito mais elevados com as construções e outros melhoramentos que fizessem. Obter a concessão para a realização de um ‘melhoramento’ urbano era sempre um bom negócio”.

Benchimol ressalta que Pereira Passos, o Prefeito do *bota-abaixo* — demolições em série visando às obras da primeira década do século XX, que mudaram radicalmente o Distrito Federal — como engenheiro do Ministério do Império, foi responsável por projetos de diversos prédios públicos e participou da Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro, idealizada pelo Conselheiro João Alfredo.⁶⁰⁰ O projeto original da Escola Normal da Corte, por exemplo, foi de sua autoria.⁶⁰¹

Lilia Schwarcz⁶⁰² assinala alguns aspectos relevantes na modificação da postura política do Imperador, quanto à sua imagem, após a Guerra do Paraguai, dentre os quais a rejeição a “títulos e estátuas”. A mesma autora aponta ainda que no final da Guerra do Paraguai, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro aprovou um projeto que pretendia construir uma estátua equestre de D. Pedro II. “Este, no entanto, pediu que o projeto fosse arquivado e se aplicasse o dinheiro na construção de edifícios e escolas.”⁶⁰³

Francisco Doratioto⁶⁰⁴ observa a rejeição, como troféu, da espada de Solano Lopes por D. Pedro II, que, por sua vez, a encaminhou para o Museu Militar. O autor faz também menção à construção de escolas, quando esclarece que o Imperador não aceitou a iniciativa de uma comissão que representava os comerciantes do Rio de Janeiro, os quais haviam levantado fundos para erguer uma estátua equestre em sua homenagem, a caráter para a ocasião, de uniforme militar, durante o cerco à cidade de Uruguaiana. Segundo Doratioto, o Imperador, “que não cultivava pendores militares e cuja única foto de uniforme é dessa ocasião, recusou a

⁵⁹⁹ VAZ, Lillian Fessler. Projetos e Políticas Habitacionais e Urbanas no Rio de Janeiro Imperial. In: GAZZANELO, Luiz Manoel Cavalcanti & SARAIVA, Suzana Barros Corrêa (org.). *A Monarquia no Brasil, 1808-1889: reflexões sobre as artes e as ciências*. Volume I, *As Artes*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003, p. 174-5.

⁶⁰⁰ BENCHIMOL, Jaime. Reforma urbana e revolta da vacina na cidade do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.) *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. (O Brasil Republicano, volume 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 241-2.

⁶⁰¹ SISSON, Rachel. Escolas Públicas do Primeiro Grau: inventário, tipologia e história: Rio de Janeiro, 1870-1945. Rio de Janeiro: *Revista de Arquitetura*, FAU/UFRJ, volume VIII, 1990, p. 66.

⁶⁰² SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 324.

⁶⁰³ *Ibid.*, p. 594. Refere-se este dado à nota 14 do capítulo 12, a autora faz referência ao *Jornal do Comércio* de 19 de março de 1870, também verificada nesta pesquisa.

⁶⁰⁴ DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 455.

homenagem e sugeriu à comissão empregar o dinheiro arrecadado na construção de escolas”. Tal versão para decisão de construir escolas, explicitada em Schwarcz e Doratioto, descarta a perspectiva de que havia demanda da população por escola pública na Corte imperial. Também não considera toda a política de melhoramentos urbanos que estava diretamente relacionada à questão da modernização da Corte. Não compreende, portanto, as escolas construídas, como parte dessa política. Ademais, concretamente, a disposição de construir escolas atendia, assim nos parece, a certo oportunismo político contingente, utilizado pelo Imperador, seguindo a perspectiva de Zenha, sobre os *marqueteiros* de D. Pedro II. As escolas construídas, portanto, estariam incluídas nesta tendência de valorização e divulgação das políticas imperiais modernizadoras.

A Guerra do Paraguai imprimiu profundas marcas na imagem pública de D. Pedro II. Nos dois últimos anos de combate, quando o conflito estava praticamente terminado, o Imperador assumiu pessoalmente a tarefa de caçar Solano Lopes, o que resultou num alto custo político.⁶⁰⁵ Ocorre “que o pacífico monarca, ‘o mecenas das artes,’ avesso à política, transformou-se, nesse momento, no senhor da guerra, no regente inflexível”. Essa nova representação do Imperador brasileiro circularia na Europa e nos Estados Unidos, os quais mesmo não tendo interferido na guerra, se teriam mostrado mais simpáticos ao Paraguai.⁶⁰⁶

Passado o conflito emerge a campanha republicana e ganha força a abolição da escravidão. Havia necessidade de mudança na imagem do Império, cabia difundir um monarca renovado. Neste sentido, D. Pedro II na década de 1870 renunciou “ao título de soberano (porque a soberania era do povo)”; na volta de sua viagem à Europa, em 1871 (ano da Comuna de Paris), abandonou o costume português do beija-mão; “manteve a liberdade de imprensa, rejeitou títulos e estátuas”.⁶⁰⁷ A partir dessa década, D. Pedro II adota o uso do seu jaquetão em vez das vestes majestáticas, e procura se afastar da imagem do grande Imperador, aproximando-se mais da perspectiva burguesa. Configura-se, assim, o “monarca-cidadão” que buscaria guiar o Brasil no rumo da Modernidade.⁶⁰⁸

As escolas públicas começaram a ser construídas em 1870, passados 16 anos desde o regulamento de 1854. A extensão de seu caráter público é difícil determinar. Os interesses que prevaleceram na produção de prédios públicos escolares podem estar orientados pelo “primado do público” ou pelo “primado do privado”, como explicitado por Bobbio.⁶⁰⁹

⁶⁰⁵ SCHWARCZ, 2003, op. cit., p. 295-6.

⁶⁰⁶ Ibid., p. 313.

⁶⁰⁷ Ibid., p. 324.

⁶⁰⁸ Ibid., p. 322.

⁶⁰⁹ BOBBIO, 2007, op. cit., p. 24-5

Segundo Rachel Sisson,⁶¹⁰ “talvez a principal característica dessas escolas seja a conjugação entre uma localização nobre e uma arquitetura investida de um certo grau de erudição”. As *Escolas do Imperador*, como definiu Sisson, significaram uma iniciativa concreta de implantação de uma rede de estabelecimentos de ensino, adquirindo o sentido de uma expansão da Política de Educação Pública imperial na Corte que, vale dizer, estava de alguma forma relacionada à Reforma Urbana na Corte, caso levemos em consideração que projetos desta, que “chegaram a consagrar administrações do período republicano foram concebidos, divulgados e, alguns, iniciados nos tempos do Império.”⁶¹¹

Foi uma década algo intensa para a Instrução Pública do Império, pelo menos no tocante à construção dos prédios escolares. Começando pela primeira “pedra angular assentada pelo Imperador”⁶¹² da Escola de São Sebastião, em 7 de setembro de 1870, passando pela inauguração da pedra fundamental da escola da Freguesia de São Cristovão em 21 de dezembro de 1870, até chegar à Inauguração da Escola Normal da Corte, em 5 de abril de 1880. Coroando a década da edificação das escolas públicas, na Inauguração da Escola Normal estiveram presentes — além de suas Majestades, o Imperador e a Imperatriz —, Benjamin Constant, que era Diretor Interino da Escola Normal, o Conselheiro Barão Homem de Mello, que ocupava o cargo de Ministro dos Negócios do Império. Como está registrado em Ata lavrada pelo Secretário Interino, Rodrigo Lyra da Silva em cerimônia no *Collegio de Pedro Segundo*, constando, ainda, a assinatura de diversas personalidades constituintes do séquito da Coroa.

Vaz⁶¹³ reúne alguns dados expressivos quanto ao processo de Reforma Urbana na Corte, quando assinala que na década de 1870, o conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira constituiu a Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro, “que deveria estudar e propor uma ação articulada para o enfrentamento dos problemas de saneamento, de circulação, de embelezamento e de expansão urbana”.

Os meios para concretizar a modernização da cidade, junto ao governo são bastante conhecidos: “A forma de realização dessas obras seria a de concessões de direitos e vantagens para os diferentes projetos previstos, uma proposta que hoje poderia ser chamada de parceria público/privado”. A autora ressalta ainda a amplitude de interessados: “Um grande número de

⁶¹⁰SISSON, op. cit., p. 67.

⁶¹¹VAZ, op. cit., p. 170.

⁶¹²SISSON, op. cit., p. 64.

⁶¹³VAZ, op. cit., p. 172.

projetos foi encaminhado à apreciação do Poder Público por cidadãos, empresas e até em nome de ‘*um Sindicato de Capitalistas Nacionais e Estrangeiros*’.”⁶¹⁴

Diversas propostas foram apresentadas visando ao alargamento, à retificação ou ao prolongamento de ruas, à “construção de edifícios modernos para comércio ou moradia, e também de grandes obras públicas como abertura de túneis, arrasamento de morros e construção de novo cais”.⁶¹⁵ As escolas construídas seriam, de certa forma, parte desses projetos.

Por outro lado, a questão que envolve o interesse público e o interesse privado emerge de maneira inevitável, desde que se pretenda conciliar os objetivos no plano econômico e social. Evidentemente, no nível do interesse público a preocupação tem que ser orientada pelo interesse coletivo, numa perspectiva de socialização. Já no nível do interesse privado a preocupação é orientada pelo interesse particular, numa perspectiva de lucratividade e acumulação capitalista. É praticamente impossível tal conciliação, sem que um dos interesses esteja submetido ao outro.

A Escola de São Sebastião, na Freguesia de Sant’Anna, foi a primeira a ser edificada e sua inauguração se deu em 4 de agosto de 1872. “O plano da obra foi organizado pelo engenheiro José Antonio da Fonseca Lessa, Diretor da Diretoria de Obras Públicas, sendo Pedro Bosísio e João Bailarini os responsáveis pela construção.”⁶¹⁶

O processo de concorrência da obra, vencida por *Bailarini e Bosísio Escritório de Engenharia, Arquitetura e Construção*, constitui interessante material registrado em alguns documentos. Os vencedores das propostas, que apresentaram o menor preço (94:000\$000, noventa e quatro contos de réis), concorreram com outros construtores, apresentados por ordem decrescente de valor: João Braz da Cunha (104:000\$000); Pedro Leandro Lambert (99:000\$000); Silva Motta e Torquato (97:990\$000); Etruc Ainê (95:000\$000).

Bailarini e Bosísio exerciam diversas atividades do ramo da construção civil, como pode ser verificado no papel timbrado⁶¹⁷ utilizado pelo referido escritório para apresentação de seus serviços. Instalados na Rua dos Ourives número 77, 1º andar, “encarregam-se de plantas, topografias, medições e divisões de terras, abertura e nivelamento de ruas, estradas e caminhos de ferro; encanamentos d’água; embelezamentos de chácaras e jardins”. Como podemos perceber, Bailarini e Bosísio eram ecléticos. Mas se incumbiam de mais serviços: “Riscos de casas, edifícios públicos e particulares. Decorações de qualquer estilo. Cópias e

⁶¹⁴ VAZ, op. cit., p. 173.

⁶¹⁵ Ibid., loc. cit.

⁶¹⁶ SISSON, op. cit., p. 64.

⁶¹⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 10-4-2: Ensino público; escolas, 1832-1872, folha 5.

redução de desenhos. Vistorias para resolver dúvidas de propriedade.” Bailarini e Bosísio prestavam ainda outros serviços. Assim, “tomam de empreitada qualquer edificação, assim como encarregam-se da direção e administração por conta dos proprietários”. No entanto, constituía a sua “especialidade: compra e venda de prédios, terrenos, tanto na Corte, como fora dela”. O escritório de Bailarini e Bosísio, portanto, estava disponível para uma esfera ampla de negócios no ramo imobiliário.

Os construtores da Escola Municipal da Praça Onze de Junho, Escola de São Sebastião, aceitaram as condições contratuais da obra. No entanto, no tocante à cláusula 15, sobre o prazo de conclusão, em vez de oito meses, solicitaram uma ampliação para dez, “para que a execução seja a mais perfeita, e em vista da importância da obra de estaqueamento e gradil que deve servir de base aos alicerces”.⁶¹⁸

Bailarini e Bosísio, em 2 de janeiro de 1871⁶¹⁹, propõem à Câmara Municipal, que custeava a construção, o “ajardinamento e pintura”, como obra de “urgente necessidade” para terminar a construção, ao custo de 25:500\$000. Embora não prevista inicialmente, a obra é aprovada como “única proposta”, em 28 de janeiro de 1871.⁶²⁰ Apesar da demora na conclusão da obra, “no dia 4 de agosto de 1872, a Câmara e a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida inauguraram a Escola de São Sebastião”.⁶²¹

A segunda escola a ser construída foi a Escola de São Christovão, cuja pedra fundamental foi assentada por D. Pedro II, em 21 de dezembro de 1870, com a presença do Conselheiro João Alfredo, Ministro dos Negócios de Estado do Império.⁶²²

Herculano Mathias,⁶²³ que também se apóia na versão já explicitada por Schwarcz e Doratioto, assinala que em primeiro de março de 1870, com a conclusão da Guerra do Paraguai, a Associação Comercial do Rio de Janeiro resolveu “felicitar o imperador pelo feliz desenlace da prolongada campanha militar”. Assim, “o Corpo do Comércio abriu uma subscrição destinada a comemorar o regresso do conde d’Eu, genro de D. Pedro II e general-em-chefe das forças brasileiras”. A proposta era “aplicar parte dessa subscrição na construção de escolas públicas de instrução primária”.

⁶¹⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-17, folha 5.

⁶¹⁹ Códice 11-3-17, folha 27.

⁶²⁰ Códice 11-3-17, folha 31.

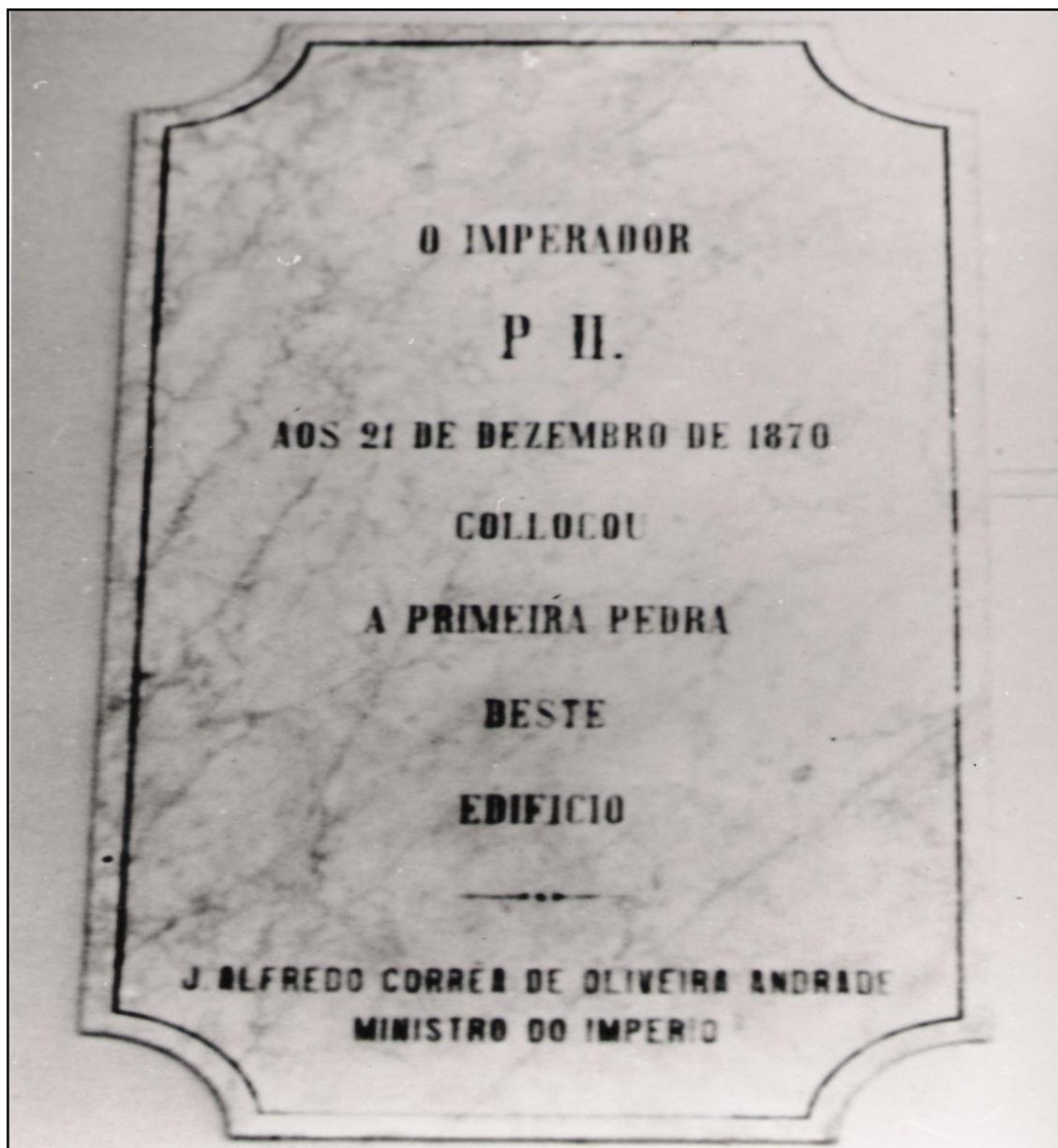
⁶²¹ SCHUELER, 2001, op. cit., p. 164.

⁶²² Cabe recordar que desde a década de 1840 havia reivindicação por escola feminina em São Cristóvão.

⁶²³ MATHIAS, Herculano Gomes. *Comércio, 173 anos de desenvolvimento: história da Associação Comercial do Rio de Janeiro (1820-1993)*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1993, p. 114.



Fotografia 1: Escola da Freguesia de São Sebastião. Situada na Freguesia de Sant’Anna, Praça Onze de Junho, entre as Ruas do Senador Eusébio e do Sabão. Fotografia do período republicano, com crianças negras [esquerda, em baixo] e brancas se dirigindo à entrada da escola. “A 7 de setembro de 1870 a Escola de São Sebastião teve a pedra angular assentada pelo Imperador, sendo inaugurada em 4 de agosto de 1872 [...] Seu frontão coroado com as armas da cidade, possuía um mostrador de relógio engastado no tímpano.[...] Em 1897 a escola passou a ser Benjamin Constant, preterindo-se o santo guerreiro, padroeiro da cidade, a favor do militar positivista e líder republicano. Em 1938 ela foi demolida, com a abertura da avenida Presidente Vargas.” (Sisson: 1990, p. 64-5) Foto: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 174; registro 687/03.



Fotografia 2: Escola da Freguesia de São Christovão. Pedra fundamental existente ainda hoje, tem o simbolismo de guardar a memória do início da construção das escolas públicas na Corte. Foto: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 138; registro 542/02.



ESCOLA DE SÃO CHRISTOVÃO (OFERECIDA PELA ASSOCIAÇÃO COMERCIAL)

Lê-se no frontispício:

1872

Escola de São Christovão edificada pelo Commercio
da Corte.

(Esta legenda foi retirada, lendo-se hoje:

ESCOLA MUNICIPAL GONÇALVES DIAS)

Atual Escola Gonçalves Dias

Campo de São Cristovão, 115

Foi modificada: na parte central, ergueu-se
mais um andar, levantando-se o capitel, que
foi aproveitado, embora um pouco modificado.

- Esta fotografia é anterior pela menos
1922.

Fotografia 3: Escola da Freguesia de São Christovão. Fotografia do edifício original conforme foi inaugurado. Foto: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 138; registro 5420.



Fotografia 4: Escola da Freguesia de São Christovão. Após a reforma, conforme está mantida na atualidade, Escola Gonçalves Dias. Fotografia de Augusto Malta, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 138; registro 542/10.

Segundo Sisson, a referida escola, “para instrução primária masculina e feminina foi construída por Bailarini & Cia”.⁶²⁴ Ficou pronta em 1872, foi entregue ao Governo Imperial e, segundo Mathias, foi edificada “com os donativos recolhidos pelos comerciantes da cidade”.⁶²⁵

Um aspecto intrigante é a solicitação de gratuidade da licença para a construção e arruamento, encaminhada pela Associação Comercial à Câmara Municipal. A gratuidade foi concedida com o argumento de que “sendo o edifício público não há alvará a expedir-se, em 13 de dezembro de 1870”.⁶²⁶ Porém, é interessante notar que, conforme esclarece Sisson, a Escola de São Sebastião “ficou pronta em 1872 e foi doada ao estado no ano seguinte”.⁶²⁷ Ou seja, a obra em princípio era privada.

A partir daí torna-se explícita uma relação de interesse entre poder público e setor privado, cuja premissa básica é a diminuição dos custos e a maximização dos lucros. Assim, o que representa custo, precisa ser repassado para o setor público. E o que representa lucro deve ser precisamente apropriado pelo setor privado. A parceria é constituída principalmente pela capacidade do poder público em facilitar a trajetória lucrativa do empreendimento privado.

A Associação Comercial tinha uma relação muito próxima com o Governo Imperial. No mesmo ano de 1872, “em face dos entendimentos entre Governo Imperial e a diretoria da Associação Comercial”, em 26 de junho, a pedra fundamental do novo prédio da Associação já havia sido lançada. “Pelo Decreto nº 5.205, de janeiro de 1873, foi declarada de utilidade pública e geral a desapropriação dos prédios compreendidos no plano de obras.” Não ficou só nisso, “pelo Decreto nº 2.308, de 10 de julho de 1873, a associação ficou dispensada do pagamento da décima urbana (imposto predial) durante 20 anos.”⁶²⁸ A Associação Comercial tinha realmente motivos muito fortes para doar terrenos e construir prédios em São Christovão.

A parceria com o Governo Imperial renderia ainda bons frutos, pois este contratou com a Associação Comercial “a construção de um edifício à Rua Primeiro de Março para Caixa de Amortização e o Correio Geral, o qual fará parte das construções projetadas na mesma rua pela Associação Comercial”. O contrato de empreitada foi firmado com Pedro Bosísio.⁶²⁹

Para a construção o Governo Imperial entrou com pouco mais de metade do custo da obra, orçada em 4.554:000\$000, e a Associação Comercial, com o restante. Por outro lado, o

⁶²⁴ SISSON, op. cit., p. 68.

⁶²⁵ MATHIAS, op. cit., p. 116.

⁶²⁶ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-3-17, folha 23.

⁶²⁷ SISSON, op. cit., p. 64.

⁶²⁸ MATHIAS, op. cit., p. 118.

⁶²⁹ Ibid., p. 120.

Governo cedeu à Associação “os terrenos e prédios que possuía dentro da zona em que têm de ser levantados os três palácios, e a Associação, por sua parte, cedeu o terreno que possuía dentro da sobredita zona”. Assim como todos os prédios que fossem desapropriados para empreenderem as novas construções passariam a ser “próprios nacionais.”⁶³⁰

O negócio era vantajoso, e a parceria continuaria. Em 9 de março de 1889, a Associação fechou um acordo com o Governo Imperial para a instalação do Colégio Militar.⁶³¹ A Associação Comercial forneceu 200 apólices necessárias para aquisição de um prédio, ficando, no entanto, assentado que o imóvel referido, “com os terrenos que o circundam, são propriedade da Associação, e a esta reverteriam logo que aí deixasse de funcionar o mesmo Colégio.” [sic]

A Escola de São José seria a próxima a ser construída. Pedro Bosísio, agora associado a Antonio Lopes Sabugal, também concorreu para a execução da obra. Os empreiteiros aceitaram as condições da Diretoria de Obras Municipais, em ofício de 28 de outubro de 1871, no valor de 165:000\$000 (cento e sessenta e cinco contos de réis). Além de construir o prédio escolar, os proponentes concordaram em levantar “sem aumento do preço” um grande muro divisório que separaria a propriedade e conservaria a clausura das religiosas do convento d’Ajuda, que haviam doado parte do terreno. Esse muro que deveria ter “25 palmos de elevação sobre 400 palmos de comprimento, e correspondente alicerce, os proponentes avaliam-no em cerca de 10:000\$000”.⁶³²

Segundo Sisson, contrastando com as de São Sebastião e de São Cristóvão, a Escola da Freguesia de São José, “ostentava o estilo neogótico manuelino, também adotado em outros edifícios da mesma época, tais como o Gabinete Português de Leitura e o Posto de Fazenda da Ilha Fiscal”.⁶³³

Em ofício de primeiro de julho de 1872, Bosísio e Sabugal, “para melhor ornamentar a parte exterior da Escola, propõem substituir a decoração das platibandas”, do projeto original. A alegação é de que “a nova decoração é mais própria para o fim a que o edifício é destinado, é mais elegante da primitiva, é de *puro estylo gothyco*, e deverá ser executada em cimento puro comprimido” [sic]. Ocorre que o projeto contratado previa esta parte em alvenaria de tijolo. Os empreiteiros esclarecem que para fazer a referida substituição “é necessário que V. Exa. mande avaliar a diferença que pelos 800 palmos de extensão da decoração, os

⁶³⁰ MATHIAS, op. cit., p. 119

⁶³¹ Ibid., p. 140.

⁶³² Códice 10-4-2, folha 35.

⁶³³ SISSON, op. cit., p. 64.

recorrentes orção em cinco contos de réis, e ajuntar a dita diferença ao preço do primitivo contracto” [sic].

Mas a proposta de mudança no projeto não termina aí. “Alem desta substituição os recorrentes propõem collocar quatro grandes estátuas representando os quatro grandes Evangelistas na fachada principal, com os respectivos nichos, e mensulas” [sic]. Tais estátuas precisavam vir de Berlim, na Alemanha, da Fábrica de Chanlottemberg, “mais as despesas de transporte, direitos, e despesas de collocação na obra”. [sic]

O objetivo dos construtores foi alcançado, como podemos observar nas fotografias da Escola de São José. Lá se encontram as estátuas que foram criticadas pelos “redatores da *Instrução Pública*, revista formada por professores, delegados e algumas autoridades da Instrução Pública da Corte, reclamavam da ‘arquitetura colonial e aristocrática’”.⁶³⁴

A Escola de São José também apresentava outros traços marcantes: “do mesmo modo que as outras duas” ela ocupava um prédio “dividido em três corpos, sendo que, no seu caso, o central era saliente, com dois pavimentos, dispendo os laterais de um só pavimento”.⁶³⁵

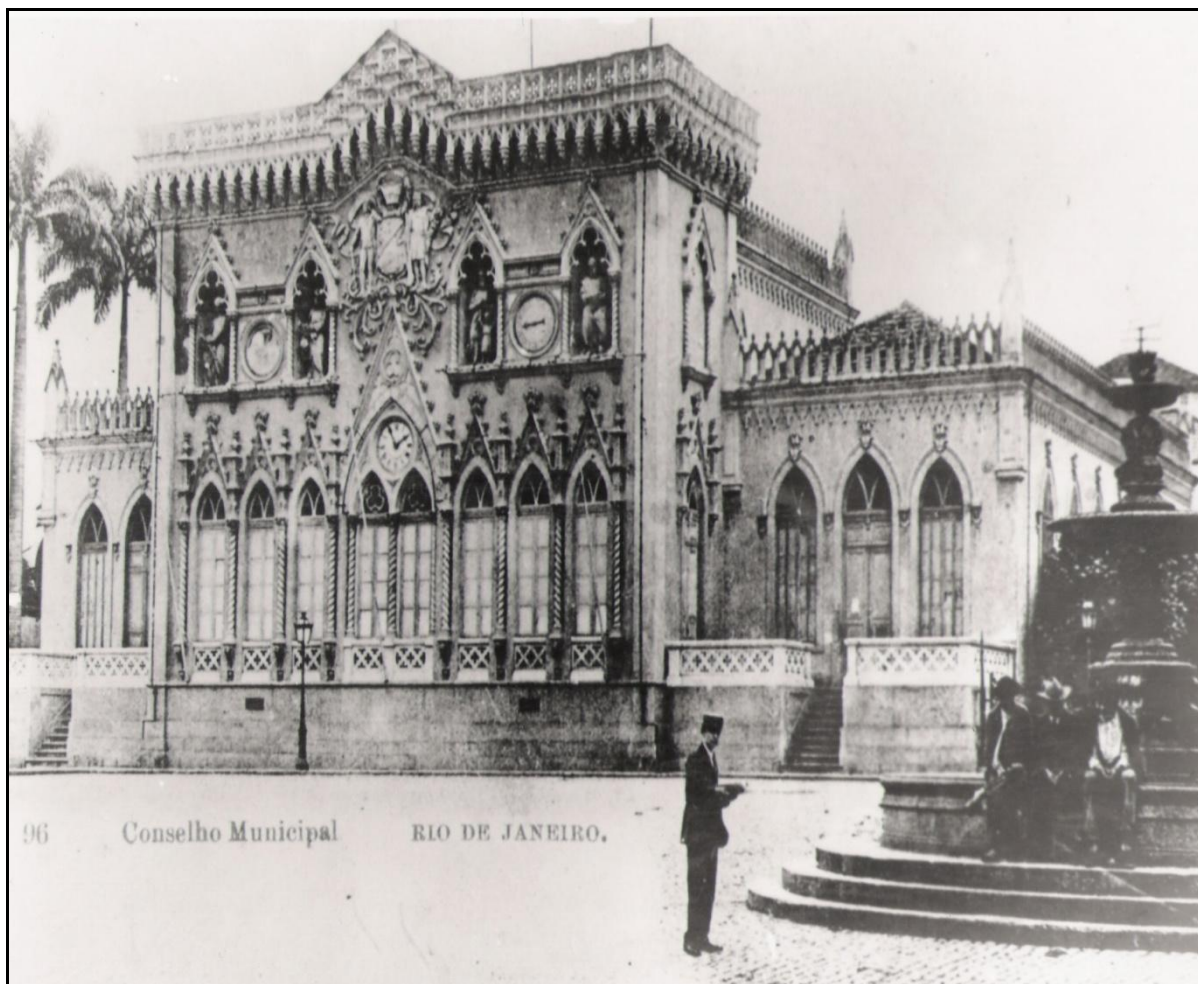
A Escola da Freguesia de Santa Rita teve a pedra fundamental assentada em 1871, e foi inaugurada em 1877. A Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória começou a ser construída em dezembro de 1870, e foi inaugurada em 1875. Ambas ainda existentes, trazem na fachada a inscrição *Ao Povo o Governo*. O que aponta para as intenções de propaganda civilizadoras do Estado Imperial, e divulgar a modernização da Corte. A segunda tem no frontispício a inscrição: *Viam sapientiae monstrabo tibi* (o caminho do saber está indicado a ti). Essas duas escolas, mais que as outras, reúnem aspectos caracterizadores das intenções do governo imperial.

A construção da Escola da Freguesia do Engenho Velho, no terreno ao lado da Paróquia de São Francisco Xavier, foi iniciada em 1873 e concluída em 1877. O seu projeto foi de Francisco Bittencourt da Silva, e foi denominada, posteriormente, na República, Orsina da Fonseca, nome da esposa de Hermes da Fonseca. A Escola de Nossa Senhora da Conceição da Gávea, de todas as escolas edificadas, é a que possui menor imponência arquitetônica.

A única dentre as nove Escolas que não foi construída na década de 1870, foi o Asylo dos Meninos Desvalidos, que foi adquirido, junto à família Rudge, em Vila Isabel, pelo governo imperial em 1874, e inaugurado em 1875.

⁶³⁴ SCHUELER, 2001, op. cit., p. 173.

⁶³⁵ SISSON, op. cit., p. 65.



Fotografia 5: Escola da Freguesia de São José. Depois passou a Conselho Municipal. Situada ao lado do Convento de Nossa Senhora da Ajuda, no Largo da Mãe do Bispo, inaugurada em 7 de setembro de 1874. “Assim como outros edifícios da mesma época [como o Real Gabinete Português de Leitura], a Escola de São José foi construída no estilo neogótico manuelino. No corpo central, acima das 8 portas do térreo, havia quatro nichos com estátuas dos evangelistas e três mostradores, indicando hora, dia e fase da lua.” (Sisson: 1990, p. 65) Fotografia: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 415; registro 6061.



Fotografia 6: Escola da Freguesia de Santa Rita. Situada na Rua da Harmonia nº 80, na Freguesia de Santa Rita. Projeto de Bittencourt da Silva. “Teve a pedra fundamental assentada em 1871 e foi inaugurada em 1877” (Sisson: 1990, p. 66). Cabe destacar a inscrição “Ao Povo o Governo”, no frontispício, também existente na escola da Freguesia da Glória. No primeiro pavimento separava as instalações para meninos e meninas, e sobre a porta da esquerda no final da escada, está a inscrição: escola de meninas. Foto: Augusto Malta, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 143; registro 555/01. Atual Centro Cultural José Bonifácio.



Fotografia 7: Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória. Na República passou a Escola José de Alencar. Situada na Freguesia de Nossa Senhora da Glória, autor não identificado, sem data. Projeto de Bittencourt da Silva. O primeiro pavimento é revestido em cantaria, e o segundo, “com um entablamento ornamentado, coroadado por um ático com vasos etruscos nos cantos e interrompido no centro da fachada por um frontão, tendo no nicho as Armas Imperiais em relevo, aos lados quatro estátuas representando as Letras, Artes, Comércio e Indústria e, por baixo do entablamento, o dístico: ‘Viam sapientiae monstrabo tibi.’” Também possui a inscrição “Ao Povo o Governo”. No corpo central recuado, no primeiro pavimento, foi prevista a instalação da separação entre os sexos, e as inscrições “escola de meninos” e “escola de meninas”, estão inseridas, cada uma das duas, sobre as portas da extremidade esquerda e direita, respectivamente. A despeito das diferenças desta Escola com a de Santa Rita, projetadas pelo mesmo arquiteto, “os dois prédios se parecem quanto a tipo e distribuição, e quanto ao acabamento dado aos seus vãos e aos respectivos guarda-corpos.” (Sisson: 1990, p. 66) Autor não identificado. Fotografia sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 144; registro 565/11. Atual Escola Estadual Amaro Cavalcanti.



Fotografia 8: Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho. Na República foi Instituto Profissional Feminino, e depois Instituto Orsina da Fonseca. Situada ao lado da Paróquia do mesmo nome, projetada por Francisco Joaquim Bittencourt da Silva, discípulo de Grandjean de Montigny. Sua construção foi iniciada em 1873 e concluída em 1877, “foi custeada pelos cofres públicos e por particulares.” (Sisson: 1990, p. 66) Depois passou a Instituto profissional feminino, depois Orsina da Fonseca. Foto: F-009393. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Sem data. Fonte: Museu da Imagem e do Som.



Fotografia 9: Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea. “Financiada por donativos, possuía corpo central avançado, contendo salas para recepção, biblioteca e gabinete e dois grandes salões mobiliados com bancos e mesas para os alunos.” (Sisson: 1990, p. 66) Fotografia: Augusto Malta, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: NV 0389. Atual Escola Municipal Luiz Delfino.

Apesar da edificação de escolas públicas na década de 1870, essa política pública não teve continuidade. Na década de 1880 não é possível identificar a construção de escolas, portanto as escolas edificadas representam, por um lado, uma descontinuidade na tendência marcante ao longo do período imperial, da concepção de casa-escola alugada e da escola particular subvencionada. Estas sim estavam revestidas de tradição e força política para resistirem, na medida em que tinham seus pilares fincados em interesses privados mais tenazes. As escolas-monumento, como as chamaram Faria Filho e Vidal,⁶³⁶ se referindo aos palacetes que predominaram na paisagem urbana nas freguesias centrais da Corte, as quais buscavam visibilidade, como assinalou Carvalho,⁶³⁷ deixavam a desejar em seu propósito público, ainda que pudessem reunir grande número de alunos, pois não abrangiam a cidade como um todo, e assim não permitiam a inserção de toda a população escolar da Corte.

Em 1880, como num coroamento da década de construção de escolas na Corte, foi inaugurada a Escola Normal da Corte, com a presença de Suas Majestades, Imperador e Imperatriz, sendo que a cerimônia ocorreu nos salões do Colégio Pedro II. Talvez coubesse perguntar se uma escola com atribuição tão fundamental não devesse ter precedido as demais, num ordenamento mais sensato, no sentido de antes formar docentes para suprir as escolas que seriam edificadas. Mas, como ocorre também na atualidade, verificamos nas políticas educacionais ações cuja lógica é outra. Na prática, muitas das vezes, ontem como hoje, são priorizados interesses particulares em detrimento do público. O Asylo de São José⁶³⁸ foi inaugurado em 1888, com presença da Princesa Imperial Regente, do Conde D'Eu, do Conselheiro Dr. Antonio Ferreira Vianna (Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Império), da Ilustríssima Câmara Municipal representada por diversos vereadores, vários funcionários públicos “e um concurso de cidadãos de todas as classes”. Respeitando a relação entre Igreja e Estado, “foi celebrada uma missa pelo Exmo. Sr. Vigário Geral do Bispado, e depois de proferida uma allocução análoga pelo Exmo. Sr. Ministro da Justiça, fundador do Asylo, foi este declarado inaugurado pelo mesmo Exmo. Sr.”[sic]

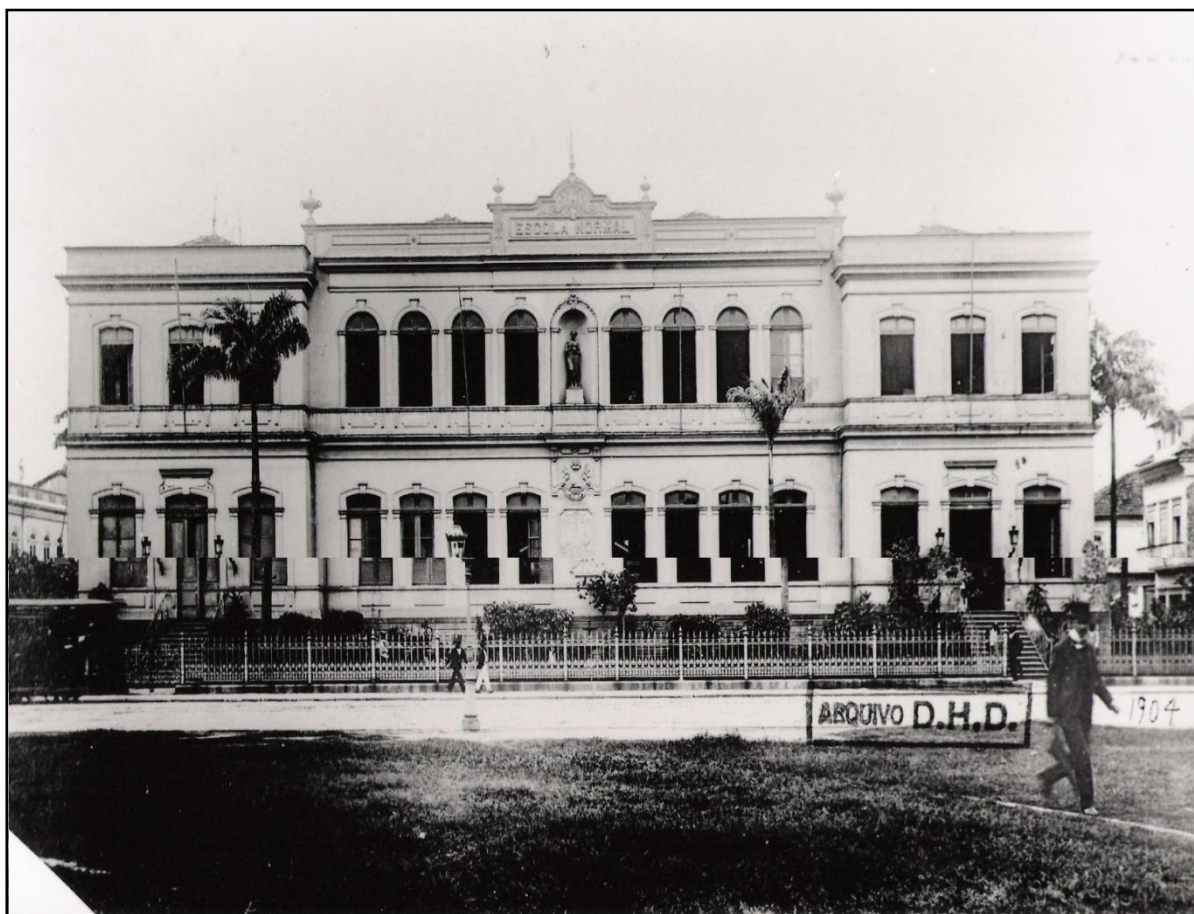
⁶³⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 41-71.

⁶³⁷ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola pública e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 69.

⁶³⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 39-4-28: Auto de Fundação do Asylo de São José, 1888.



Fotografia 10: Asylo de Meninos Desvalidos. Depois, na República, foi Instituto Profissional Masculino, em seguida Instituto João Alfredo. Localizado em Vila Izabel. Antiga Chácara dos Macacos, adquirida pelo Governo imperial junto à família Rudge. Depois passou a Instituto Profissional Masculino, depois Colégio João Alfredo. Foto: Augusto Malta, 13/09/1927. Fonte: AGCRJ – Iconografia: NV 0370. Atual Escola Estadual João Alfredo.



Fotografia 11: Escola Normal da Corte. Na República se tornou Escola Rivadávia Correia. Situada na Freguesia de Sant'Anna, último edifício público construído no Campo da Aclamação no Segundo Reinado. Na atualidade abriga o Centro de Referência da Educação Pública do Rio de Janeiro (CREPRJ). Prédio localizado entre a Rua Larga de São Joaquim e a Rua de São Pedro (Machado; Hazan: 2003, p. 190). A Escola Normal, em quadra contígua ao Paço Municipal, teve a pedra fundamental lançada pelo imperador em 1874 (Sisson: 1990, p. 66), e foi inaugurada em 5 de abril de 1880. Foto: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 156; registro 619/02.

Acta da Inauguração da Escola Normal
da Côrte

As sete horas da tarde do dia cinco de abril do anno
do nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de mil
oitocentos e oitenta, em uma das salas do Internato
do Imperial Collegio de Pedro Segundo, onde se achava-
vam Sua Magestade O Imperador o Senhor Dom
Pedro Segundo, Imperador Constitucional e Defensor
Perpetuo do Brazil, Sua Magestade A Imperatriz,
S. Exc. o Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello,
Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Impe-
rio, o Bacharel Benjamin Constant Botelho de
Magalhães, Director interino da Escola Normal, os
Professores e Substitutos da mesma Escola e outras
pessoas abaixo assignadas, depois do discurso do Sr.
Dr. Director, S. Exc. o Sr. Ministro do Imperio disse
« Com a venia de Sua Magestade o Imperador acha-se
solemnemente installada a Escola Normal ». E pa-
ra constar lavrei esta acta, eu Dr. Joaquim Rodrigues
Lyra da Silva, Secretario interino.

Fotografia 12: Acta de Inauguração da Escola Normal da Côrte. [sic] em 5 de abril de 1880, no Colégio Pedro II, lavrada por Joaquim Rodrigues Lyra da Silva, secretário interino. Foto: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: NV 0261. “As sete horas da tarde do dia cinco de Abril do ano de nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de mil oitocentos e oitenta, em uma das salas do Imperial Collegio de Pedro Segundo, onde se achavam Sua Magestade O Imperador Senhor Dom Pedro Segundo, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil, Sua Magestade A Imperatriz, S. Exc. O Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello. Ministro e Secretario D’Estado dos Negocios do Imperio, o Bacharel Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Director Interino da Escola Normal, os Professores e Substitutos da mesma Escola e outras pessoas abaixo assignadas, depois do discurso do Sr. Dr. Director. S. Exc. o Sr. Ministro do Imperio disse “Com a Venia de Sua Magestade o Imperador acha-se solennemente installada a Escola Normal”. E para constar lavrei esta acta, eu Dr. Joaquim Rodrigues Lyra da Silva, secretario interino.” [sic]



Fotografia 13: Asylo de São José. Passou a Casa de São José. Depois Instituto Ferreira Vianna. Iconografia. Museu da Imagem e do Som. F-009439. Coleção Augusto Malta. Autor: Augusto Malta. Sem data.

A essa época, no imediato período pós-abolição, inaugurar uma obra de tal vulto magnânimo e filantrópico, era um grande acontecimento social, e devia render auspiciosos dividendos políticos, como parece demonstrar o concorrido público presente ao ato.

Para Sisson,⁶³⁹ como pode ser percebido mediante as fotografias que integram este trabalho, “à localização preponderantemente nobre dessas escolas corresponderam partidos arquitetônicos equivalentes, com prédios dotados de razoável grau de imponência e feição institucional”. Toda essa caracterização era transmitida “por suas dimensões, escala, qualidade construtiva e de materiais e acabamentos”. Assim como, “pela presença, nos frontões, das armas imperiais ou da cidade, e, também, de mostradores de relógios o mais das vezes inseridos nos tímpanos desses frontões”.

A despeito de que a construção dessas escolas representou um avanço, no sentido de estruturar uma Política de Educação Pública na Corte, a prática do aluguel de casa para escolas não só continuou, como foi ampliada, o que pode ser creditado à demanda e a prevalência de interesses dos proprietários. O orçamento das despesas com Instrução Pública na Corte para 1878-79,⁶⁴⁰ que já destacamos anteriormente, mostra que em todas as Freguesias, onde foram construídas as *Escolas do Imperador*, também existiam escolas alugadas.

Ao que parece, as práticas de subvencionar e alugar escolas eram tão institucionalizadas que nem mesmo a República as alterou. Portanto, em que pese identificarmos uma Política de Educação Pública, é difícil estabelecer o alcance de seu caráter público.

A escola particular subvencionada, embora possa não ser uma escola cujo proprietário é um empresário capitalista, na qual “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola,”⁶⁴¹ não deixa de ser, todavia, uma instituição privada financiada pelo público.

Jorge Caldeira salienta que “dinheiro bom e regular para o caixa” dos comerciantes, no início do século XIX, era proveniente de “investimentos imobiliários.” Naquele tempo, “um prédio na rua Direita valia muitas vezes mais que um navio ou uma boa fazenda com seus escravos, e o aluguel de um deles rendia fortunas.” Casas e armazéns alugados produziam boa renda. Havia, portanto, motivos para a longa alta nos preços, que vinha desde a chegada da

⁶³⁹ SISSON, op. cit., p. 67.

⁶⁴⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889.

⁶⁴¹ Cf. explicitação de Marx: “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital [...] O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia” MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro Primeiro: *O Processo de Produção do Capital*, Volume II, 2002, p. 578.

corte portuguesa, em 1808. Dessa forma, “a aglomeração no centro do Rio de Janeiro não foi obra do acaso,” e aquela porção da cidade, “ficava num corredor espremido entre montanhas, e outros limites [que] eram igualmente bem demarcados.” Numa das extremidades da cidade ficava o mar, “noutra um grande pântano pestilento — na região onde passa o canal do Mangue.” Foram ocupadas todas as áreas aproveitáveis do referido corredor, e ainda assim faltava espaço. Assim, desde o crescimento inicial da cidade, a situação era crítica: “lucravam apenas os felizardos que tinham tido a oportunidade de ocupar os terrenos disponíveis.”⁶⁴²

No alvorecer do século XIX, segundo Cavalcanti, a cidade do Rio de Janeiro já apresentava uma economia forte, diversificada e em expansão. Assim como, “um rico patrimônio imobiliário constituído de 7.047 prédios situados em seu perímetro urbano e mais 221 em construção, o que a tornava um excelente campo para o mercado imobiliário.” Apenas 39% dos proprietários detinham mais de um imóvel. O mercado imobiliário estava concentrado, no interior dessa faixa, “sobretudo para os possuidores de mais de cinco propriedades, ou seja, para a faixa correspondente a 7,6% de donos de prédios, terrenos ou chácaras.” Tais proprietários, “eram estes — pessoas ou instituições — os únicos que tinham realmente condições de perceber a cidade como uma mercadoria e, como tal, passível de negociação ou exploração comercial rentável.” Os proprietários de imóveis no início do oitocentos obtinham, “sob a forma de aluguéis, a receita anual nada desprezível de mais de dois contos de réis.”⁶⁴³ No que diz respeito a prédios alugados para escolas públicas, confirmando o que indica Cavalcanti, verificamos que na década de 1850, eram proprietários de casas-escolas alugadas, as pessoas e as instituições. Assim, nas freguesias centrais da Corte, duas viscondessas e a Santa Casa da Misericórdia eram proprietárias de prédios que serviam para o ensino público.⁶⁴⁴

Manolo Florentino assinala que “os prédios urbanos correspondiam a cerca de 50% dos montes brutos”, que constituíam as opções de investimento nos inventários *post-mortem* “dos traficantes estabelecidos na praça do Rio de Janeiro.”⁶⁴⁵ Empresários rurais como Manoel de Aguiar Valim, na década de 1870, após a lei do Ventre Livre, persistem nas “antigas práticas não-capitalistas, como os investimentos em imóveis urbanos e na usura.” Assim, para João Fragoso e Ana Rios, “mais uma vez o capital era esterilizado de modo a reproduzir uma

⁶⁴² CALDEIRA, Jorge. *Mauá: empresário do império*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 92.

⁶⁴³ CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, p. 276-7.

⁶⁴⁴ Cf. página 151. Também: In: CAMPOS, 2005, Anexo B — Aluguéis de Prédios Escolares, 1857, p. 218.

⁶⁴⁵ FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. , p. 194-95.

hierarquia excludente”, na medida em que tais opções de investimento “implicavam um desvio de recursos da produção.”⁶⁴⁶

Barros e Schueller, em seus trabalhos já citados, denunciaram a questão das escolas particulares subvencionadas e das casas alugadas que prevaleciam na cidade do Rio de Janeiro entre Império e República. Tanto uma quanto a outra se opõem ao prédio escolar público, próprio municipal. Ambos os tipos de estabelecimento escolar são imóveis privados que o Estado tem de custear para prover instrução. Não obstante, no oitocentos, segundo Manolo Florentino e João Luís Fragoso,⁶⁴⁷ o retorno líquido da *plantation* atingia 12%, e os aluguéis urbanos, “podiam alcançar 10% anuais sobre o capital investido (descontada a manutenção dos prédios).” O investimento em prédios urbanos era a principal aplicação econômica da elite mercantil na Corte,⁶⁴⁸ e que o aluguel de casas representava uma forma de pecúlio e de estratégia previdenciária. Ocorreu, com efeito, no período imperial, a predominância de escolas particulares subsidiadas, professores particulares consignados e escolas públicas em casas alugadas, em vez de escolas públicas em prédios próprios do Estado imperial. E ainda ocorrerá a persistência dessas formas de prover escola pública, posteriormente, no período republicano. O que caracteriza uma contradição entre o sentido público e o privado da política pública educacional na cidade do Rio de Janeiro.

A partir do que foi evidenciado por Fragoso,⁶⁴⁹ sabemos que a aquisição de prédios urbanos era o principal investimento dos maiores negociantes de grosso trato na praça do Rio de Janeiro, entre 1840 e 1860, e em outros anos, quando muito, foi o segundo investimento na ordem de prioridades da elite mercantil na Corte imperial. Antônio Carlos Jocká Sampaio⁶⁵⁰ também destaca, quanto aos investimento dos negociantes de grosso trato da Corte, “que não foi somente no comércio que esses homens de posse marcaram presença.” Segundo o autor, diversificando suas aplicações, eles se transformaram igualmente em grandes proprietários urbanos, e “passaram a construir ou comprar as melhores residências cariocas disponíveis, além de adquirir inúmeras outras propriedades urbanas, tanto para guardar suas mercadorias quanto para alugar.” Assim, no que se refere aos investimentos da elite mercantil do Rio de

⁶⁴⁶ FRAGOSO, João Luís; RIOS, Ana Maria Lugão. Um empresário brasileiro do oitocentos. In: MATTOS DE CASTRO, Hebe Maria; SCHNOOR, Eduardo (orgs.). *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, 198-224.

⁶⁴⁷ FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João Luís. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1840*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 230-1.

⁶⁴⁸ FRAGOSO, J. L. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 306-10.

⁶⁴⁹ *Ibid.*, p. 308.

⁶⁵⁰ SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de. A nobre elite mercante. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 2, nº 16, p. 68-71, janeiro 2007.

Janeiro, as casas que foram adquiridas, com o específico propósito de serem alugadas, fizeram parte do conjunto de casas de moradia que o Estado imperial alugava como escolas. Enfim, os imóveis urbanos, pertencentes aos “homens de posse,” serviram como casas-escola alugadas pela Instrução Pública. Com efeito, possuir imóveis para alugar representava uma estratégia previdenciária, naqueles tempos. Indicando, assim, que a prática da escola alugada e da escola subvencionada, que também era alugada, teria bastante fôlego para persistir. No fundo, o período imperial demarca importante momento de apropriação privada de imóveis na cidade do Rio de Janeiro, que irá repercutir no período republicano, na medida em que se constitui uma classe de proprietários urbanos, cuja tendência é se organizar politicamente em defesa de seus interesses junto ao Estado.

Os negócios do ramo imobiliário e seus desdobramentos produzirão repercussões na questão da moradia para todos os trabalhadores cariocas, inclusive para os professores. Com a extinção do tráfico negreiro em 1850, os capitais anteriormente alocados nesta esfera de circulação se dirigem à cidade do Rio de Janeiro. Vaz destaca que “capitais estrangeiros que entram no país, e frações do dominante capital comercial buscam no urbano meios de realização: serviços e infra-estrutura ou imóveis.” No ramo imobiliário delineiam-se dois sub-setores: “construção e compra, loteamento e venda de terras.” Tradicionais proprietários, por sua vez, “oferecem suas fazendas e chácaras no nascente mercado fundiário.” Assim, em decorrência, “novos agentes sociais (bancos ou empresários) retalham terras e vendem lotes urbanos. Expandem-se a compra e venda de terrenos.”⁶⁵¹

O crescimento da população na capital do país gerou uma nova e mais intensa demanda por espaços construídos. Tal demanda foi ampliada em virtude de outros dois fatos indicadores de redução das antigas opções de moradia. A provisão de alojamento para os escravos deixou de ser atribuição dos senhores, por um lado; e os espaços de trabalho vão deixando de abrigar também a moradia, por outro lado. A questão da moradia dos professores nas respectivas escolas em que lecionam está inserida especificamente neste contexto. Escola e habitação, no cotidiano escolar do magistério carioca, representaram um problema constante. As políticas de educação pública e as reformas urbanistas, conjuntamente, no processo de modernização da cidade do Rio de Janeiro repercutiram acentuadamente na expansão do prédio escolar e suas relações com magistério público e a habitação dos mestres.

Decorre do processo de expansão imobiliária que, “torna-se necessário produzir casas em quantidade e com rapidez; sua construção não se realiza mais visando seu valor de uso,

⁶⁵¹ VAZ, Lilian Fessler. Moradia em tempos modernos. In: PIQUET, R.; RIBEIRO, A. C. T. (orgs.) *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 134-42.

mas sim seu valor de troca.” E isso, de certa forma, já acontecia no transcorrer do oitocentos. A partir da difusão do assalariamento, “amplia-se o acesso à moradia através do mercado, que é onde vai se oferecer a moradia em troca de parte do salário.” Conseqüentemente, “surge e se expande um mercado de habitações.”

Na medida em que a demanda por moradia aumenta, o seu potencial valor de troca também cresce; a produção, então, passa a ser comandada pelo capital visando a acumulação. Em decorrência, “surgem as primeiras empresas de construção. A produção se racionaliza: novas técnicas de produzir mais em menos tempo se desenvolvem.” A habitação passa a ser produzida em série, não se produz mais uma a uma: “mais em dupla (geminadas), em série (correr de casas, avenidas e vilas), ou em grupos justapostos (conjuntos) e sobrepostos (edifício de apartamentos).” Para o século XIX, entretanto, predominaram os conhecidos sobrados ou prédios assobradados, assim como os pardieiros, ou, em outras palavras, os “Sobrados e Mucambos” de Gilberto Freire.⁶⁵²

Da mesma forma que a modernização urbana significou a exclusão de grande parcela da população dos novos espaços e dos meios de consumo coletivo, “a modernização da moradia também se revelou excludente,” segundo Vaz. Assim, “o primeiro momento da exclusão impõe-se no século XIX, em meio à crise sanitária com a imposição da solução adotada para questão da moradia popular.” Ou seja, “a substituição dos cortiços insalubres por casas higiênicas e econômicas.” Seguindo a lógica apontada por Chalhoub, a da *ideologia da higiene* na Corte. Nesse sentido, “quando os proprietários e arrendatários de cortiços, pressionados pelo Poder Público, renovaram e higienizaram suas estalagens, aumentaram também os aluguéis.” Isso resultou “na renovação dos seus moradores, expulsando os que não podiam pagar as benfeitorias higiênicas.”

Quando as primeiras vilas de casas higiênicas foram inauguradas, o desfecho de tal processo foi que os “seus ocupantes não eram os ‘desfavorecidos da fortuna’ a quem se destinavam originalmente, nem seus aluguéis eram os ‘módicos’ estabelecidos quando das concessões de favores aos empresários.” Vaz acentua que “foram estes empreendimentos, dirigidos às camadas populares e realizados com o apoio governamental, que viabilizaram o surgimento do moderno setor de produção de moradias.”⁶⁵³ Portanto, mediante a lógica do primado do privado sobre o público, conforme a concepção liberal de Estado, onde este busca criar um ambiente favorável à expansão do capital.

⁶⁵² FREIRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 14ª edição. São Paulo: Global Editora, 2003.

⁶⁵³ VAZ, 1991, op. cit., p.139-40.

Na perspectiva de uma Política da Educação Pública imperial, o sentido privatista é reforçado quando se verifica que o Fundo Público financiava interesses privados. Assim, a partir da percepção de que imóveis urbanos representavam investimentos estratégicos para a classe senhorial proprietária, alugar prédios para escolas públicas junto ao Estado, nas circunstâncias da época, era realmente um bom negócio.

Por outro lado, na Instrução Pública na Corte imperial, nas casas alugadas ou nos prédios escolares construídos, “as finalidades e os objetivos do ensino primário materializavam-se na organização dos espaços, na distribuição de atividades e horários, nos objetos, nos móveis e recursos pedagógicos acionados para o trabalho educativo.” Conforme o Regulamento Interno das Escolas Primárias da Corte, de 1855, “as escolas primárias urbanas deveriam funcionar diariamente, pela manhã e à tarde, sendo que no verão as aulas seriam de 8 às 11 horas da manhã, com retorno às 3 horas e finalizando às 5 e ½.” No inverno, começariam “às 8 e ½, prosseguindo até às 11 e ½. Aos sábados, as lições aprendidas na semana deveriam ser recordadas.”⁶⁵⁴ O Decreto 7247 de 19 de abril de 1879, reforma do ensino primário e secundário da Corte e superior em todo o Império, por Leôncio de Carvalho, estabelece uma continuidade quanto ao tempo escolar. O Art. 4º, parágrafo 2º, determina que “as escolas, tanto do 1º como do 2º grão, funcionarão durante o verão (do 1º de Outubro a 31 de Março) das 8 ½ horas da manhã às 2 ½ da tarde,” e os turnos funcionarão “durante o inverno (do 1º de Abril a 30 de Setembro) das 9 às 3 horas da tarde, interrompendo-se os trabalhos de meio dia á 1 hora para recreio dos alumnos.” Esse período será ocupado com “pratica manual de officios e exercicios de gymnastica, sob as vistas do Professor ou adjunto. Para os alumnos menores de 10 annos deverão os trabalhos terminar ao meio dia.” [sic]

Em 5 de outubro de 1889, a Inspeção Geral de Instrução Primaria e Secundaria do Município da Corte [sic] remete ao Delegado do Curato de Santa Cruz, um ofício reclamando o alto preço dos aluguéis:⁶⁵⁵

Sendo em geral elevado o aluguel das casas em que funcionam as escolas publicas do districto de V. S.^a e convindo não continuem os cofres públicos onerados com despesa tão aviltada, recomendo a V. S. ^a queira com a possível brevidade providenciar a esse respeito, quer indicando casa apropriada, porem de aluguel inferior quer entender-se com os actuaes proprietários no intuito de se reduzir o preço que presentemente se paga pelas casas onde se acham estabelecidas as referidas escolas.

Espero ter a satisfação de levar ao conhecimento do Governo Imperial o resultado dos esforços de V. S. ^a e qualquer vantagem resultante dos mesmos esforços. [sic]

⁶⁵⁴ SCHUELER, Alessandra. F. M. Quando a casa era a escola: as instituições escolares de instrução pública primária na corte imperial (1854-1880). In: NUNES, C.; SÁ, N. P. (orgs.) *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 125-45.

⁶⁵⁵ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-4-3: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889, f. 63.

Como é possível verificar, o governo, no final do período imperial, queria a redução dos aluguéis, porém não cogitava em abandonar o aluguel de casas para escola como política de instrução pública. Ademais, no caso das Freguesias centrais, haveria a mesma disposição governamental em reduzir o valor dos aluguéis? Haveria a mesma disposição em contrariar interesses particularistas?

De todo modo, apesar de o poder público no Império ter construído escolas em determinado momento histórico do século XIX, a persistência do aluguel de prédios escolares depõe contra a referida política, remetendo para uma curta e frágil primazia do público sobre o privado na educação pública imperial.

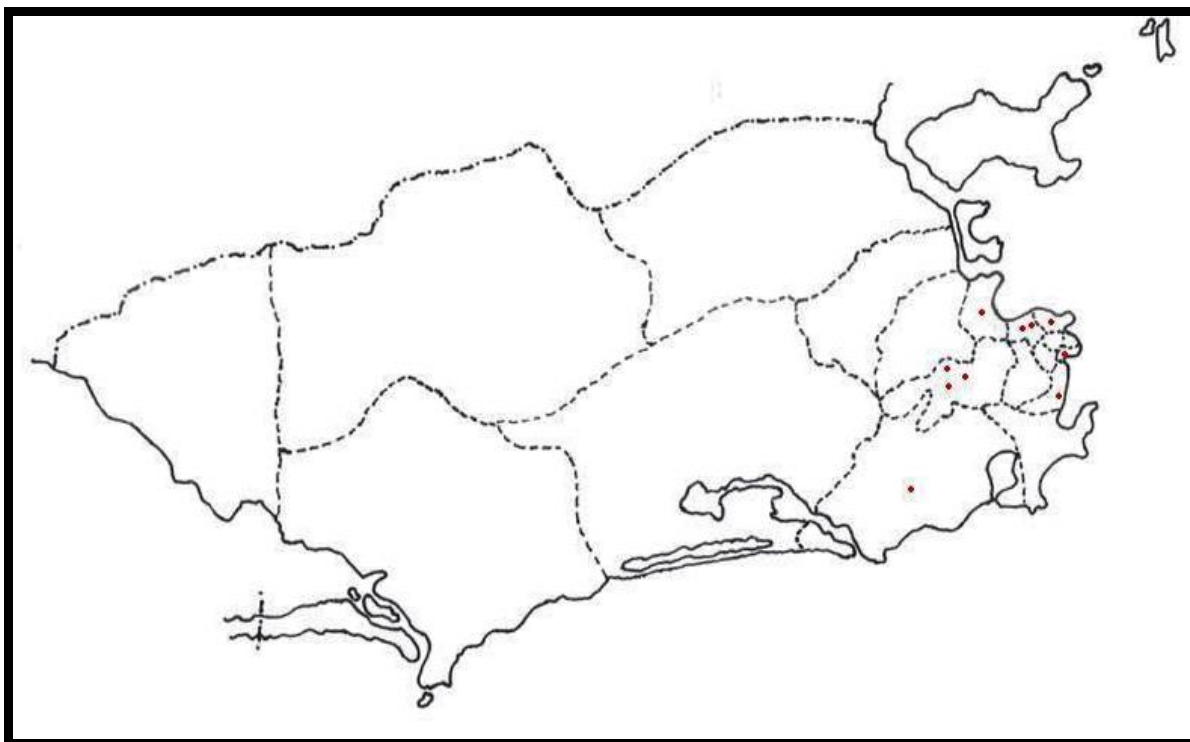
Considerando a pertinência de uma Política de Instrução Pública imperial, sob a perspectiva das mediações históricas analisadas, entendemos que tal política estava revestida do primado do privado sobre o público em seu sentido diacrônico, na medida em que ao longo do período prevaleceu a escola particular subvencionada e a escola pública em casa alugada, as quais contemplavam interesses privados dos proprietários de imóveis na Corte. Além disso, conservou-se o subsídio ao professor particular. A construção de escolas na década de 1870 — edificadas somente na região central da cidade e excluindo o subúrbio —, significa um momento em que o público se amplia, mas em perspectiva sincrônica, pois não há continuidade nessa política de expansão de escolas por parte do Estado, prevalecendo, em larga medida, o que se praticava antes. Os sujeitos históricos em luta por escola pública mostraram que havia demanda social por educação pública, mas enfrentaram interesses opostos — públicos e privados —, na busca por ampliação das escolas públicas.

A cidade do Rio de Janeiro, no que diz respeito à Instrução Pública, enfatizando a questão do prédio escolar, constitui-se também como uma *cidade partida*,⁶⁵⁶ no sentido de há de um lado, escolas construídas como um bem público, e de outro lado, casas-escolas precárias e alugadas, ou as particulares subvencionadas pelo governo imperial. É marcante, sobretudo, o contraste entre as escolas palacianas das freguesias urbanas e as escolas modestas suburbanas. As fotografias demonstram isso, como por exemplo: no centro da cidade, a suntuosidade da Escola de São José e na zona rural, a simplicidade da Escola do Abayté.

⁶⁵⁶ Como foi enfatizado no Capítulo 4.



Fotografia 14: Escola do Abaeté. Situada no sítio de Jacarepaguá. Iconografia. F-009712. Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Data da fotografia: 02/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Abaeté. Jacarepaguá.” [sic] Casa-escola alugada ou particular subvencionada. Professor particular consignado. Mestre-escola com alunos e alunas (pretos e brancos), com pés descalços, na porta de entrada. Nítido contraste com os prédios escolares construídos no período imperial que coexistiam nas regiões centrais da Corte. As escolas da região suburbana eram em geral alugadas e precárias.



Mapa 1

● Localização de escolas públicas em prédios próprios municipais no Império, 1870-1889 ⁶⁵⁷

⁶⁵⁷ Mapa elaborado a partir de: NORONHA SANTOS, Francisco Agenor. *As freguesias do Rio antigo*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1965.

6. A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1910)

Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado.

Friedrich Engels, Princípios do Comunismo, 1847

À perspectiva de que o Império representou uma política centralizadora a partir do Rio de Janeiro se contrapõe a de que a Primeira República se distinguiu pela descentralização política. No entanto, tais noções podem estar revestidas de uma análise algo superficial, posto que essa questão — centralização *versus* descentralização — colocada principalmente de forma dicotômica, pode dificultar o entendimento da complexidade que permeia a discussão política no que diz respeito tanto ao Império quanto à República. Se o Império consistiu num arranjo político com a liderança de outras províncias, além do Rio de Janeiro; a República, por sua vez, embora descentralizada, concentrou decisões que passavam principalmente por São Paulo e Minas Gerais, no arranjo político do chamado *café com leite*, alternando o comando do executivo do país, e centralizando o poder.

A Abolição da escravatura, a Proclamação da República e a Constituição de 1891, constituem, em conjunto (1888-1891), segundo Saes, “a transformação necessária para que o modo de produção capitalista de produção se tornasse dominante no Brasil; isso não ocorreu, entretanto, *imediatamente*, após a transformação superestrutural”, que resultou na “formação do Estado burguês no país”, mas somente após 1930, “quando a indústria foi progressivamente subordinando a agricultura. O Estado burguês estabeleceu “o novo direito (leis, aparelho judiciário)”, e declarava “todos os homens *sujeitos de direito*, capazes de praticar atos de vontade e de contratar; não subsistia, no aparelho de Estado, nenhuma interdição aberta e formalizada ao recrutamento de funcionários nas classes exploradas.”⁶⁵⁸ [grifo do autor]

A Primeira República, não obstante, representou o “fim do ‘unitarismo’ do Império, consagrado na Constituição de 1824 e utilizado até o fim como uma arma dos setores dominantes do Sudeste contra qualquer tentativa de autonomia regional.”⁶⁵⁹

Do ponto de vista político, o período da denominada República Velha caracterizou-se, segundo Mendonça, pelo “predomínio incontestado dos grupos agrários, sob a hegemonia dos cafeicultores paulistas.” Esses grupos agrários, como artífices do regime republicano, em

⁶⁵⁸ SAES, op. cit., p. 349-50.

⁶⁵⁹ MONTEIRO, Hamilton de Mattos. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 302-315.

contraposição à criticada centralização monárquica, acabariam por implantar, na prática, um regime político coerente com seus desígnios, “consubstanciado na *federação* e baseado na maximização do poder das oligarquias estaduais, viabilizada a partir do coronelismo.” [grifo do autor]⁶⁶⁰

Respaldo doutrinarmente nos pressupostos do liberalismo clássico, o processo de construção do Estado republicano teria como um de seus pontos nodais o aperfeiçoamento de mecanismos que garantissem a ampliação formal da participação política — face ao novo contingente eleitoral, uma vez eliminada a escravidão — e a exclusão real dos setores subalternos, aos quais não interessava incorporar à cidadania. A implantação da ficção liberal do sufrágio universal — desde que a todos os alfabetizados em uma população esmagadoramente rural e analfabeta, ilustra nossa afirmativa. Democracia e liberalismo excludente: eis o que resume o espírito do regime político em vigor no Brasil entre 1889 e 1930.

Um dos primeiros atos da República instalada foi o Decreto 06 de 19 de novembro de 1889 que indicava “como eleitores e portanto portadores de direitos políticos, os cidadãos brasileiros que ‘souberem ler e escrever.’” Segundo Cury, caía definitivamente o voto censitário, e ampliava-se o horizonte do colégio eleitoral: todavia, ele estaria condicionado, durante quase 100 anos, à escolarização do votante, esperando-se que a proibição do voto ao analfabeto funcionasse como um vetor de escolarização e ruptura da relação entre ignorância e dominação.⁶⁶¹

Pela Constituição de 1891, a cidade do Rio de Janeiro se tornou Distrito Federal, contendo uma primeira lei orgânica votada pelo Congresso e promulgada em 20 de setembro de 1892. O legislativo era representado pelo Conselho Municipal e o executivo tinha como titular um Prefeito, nomeado pelo Presidente da República. Em todo o período republicano que este estudo abrange (1889-1930), nenhum Prefeito foi eleito, sendo todos nomeados.

6. 1 A transição republicana: escolas alugadas ou subvencionadas

Dentre as escolas construídas na década de 1870, no Império, a primeira a ser extinta foi a Escola de São José, para dar lugar ao Conselho Municipal, cuja história constitui exemplo de apropriação particular de uma instituição pública. Apesar de ser um órgão que permanecia na esfera do Poder Público estava, porém, em grande medida, voltado a interesses privados.⁶⁶²

⁶⁶⁰ MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 316-350.

⁶⁶¹ CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 54.

⁶⁶² Cf. In: COARACY, op. cit., p. 112-3. Aspectos históricos sobre a localização da escola, a origem da denominação Largo da Mãe do Bispo, são esclarecidos. O título da seção, “A Escola de São José e a Gaiola de Ouro”, se refere à construção, pelo arquiteto Heitor de Melo, a partir de 1911, do Palácio da Câmara Municipal, quando “o povo com o espírito satírico que sempre o distinguiu crismou de Gaiola de Ouro, em alusão não só ao custo da construção, mas principalmente à munificência dos vereadores.”

No ano de 1938, outra escola da década de 1870, a Escola Benjamin Constant, antiga Escola de São Sebastião, primeira escola construída no Rio de Janeiro, na Praça Onze de Junho, foi também extinta, quando demolida para a abertura da Avenida Presidente Vargas. Fato, este, que gerou a produção do samba “Praça Onze”, alusivo à sua destruição: “Vão acabar com a Praça Onze...”⁶⁶³

Transformado em Distrito Federal o antigo Município da Corte, designado na linguagem comum por Município Neutro, a cidade do Rio de Janeiro, teve, com a República, uma nova organização administrativa. Com efeito, foi instituída, na esfera municipal a separação entre os poderes executivo e legislativo, e foi criado o cargo de Prefeito da cidade. Nesse sentido, “a Câmara passou, pela lei de 20 de setembro de 1892, a chamar-se Conselho e os vereadores tomaram a denominação de intendentess.” O Paço Municipal, por sua vez, “passou a ser a sede da Prefeitura, ficando os membros do Conselho como hóspedes apenas tolerados na sua própria casa. Um esbulho em regra”, na visão de Coaracy. Os conselheiros municipais da época, designados intendentess, não se conformaram com tal situação. E assim, “em 1897 transferiram-se com armas e bagagens para o edifício da Escola de São José no antigo Largo da Mãe do Bispo, depois chamado Praça Ferreira Viana e atualmente Praça Floriano [1955].”

A Escola de São José “encontrava-se, porém, em situação peculiar:”

Fora construída, em 1871, em chãos reconhecidamente pertencentes às freiras da Ajuda. Reservando o domínio, haviam as monjas, mediante módico foro anual, cedido à Municipalidade a posse do terreno preciso à construção da escola com a condição de que nesta seria perpetuamente mantida uma aula de Doutrina Cristã com professor designado pelo bispo. Proclamada a República, o governo provisório, por inspiração de Demétrio Ribeiro, baixou o ato de 7 de janeiro de 1890, decretando a separação entre Igreja e Estado, princípio mantido pela Constituição de 1891. Cessou nas escolas o ensino de religião. Pela carta de aforamento, revertia automaticamente de pleno direito a posse do Convento da Ajuda o terreno que havia cedido, com todas as benfeitorias que nele houvessem sido feitas. [sic]

As religiosas mantiveram sempre o controle da situação:

A Escola de São José pertencia, pois, de fato às freiras quando o Conselho Municipal a ocupou, nela se instalando. Prolongaram-se por vários anos as negociações que, por fim, terminaram satisfatoriamente, recebendo as freiras compensadora indenização a troco da qual cederam à municipalidade a propriedade integral do terreno e do edifício nele construído. O prédio da Escola de São José, talvez com exagero de ornatos, mas simpático e atraente de aspecto, serviu de sede ao Conselho Municipal até época bem recente [Coaracy iniciou o livro em 1945]. Mas já em 1911 o Conselho abria concurso para projetos de um novo edifício a ser construído no mesmo local. [sic]

⁶⁶³ ALENCAR, Edgar de. *O carnaval carioca através da música*. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos S. A., 1965, p. 285-6. “A remodelação da cidade, com a abertura da Avenida Presidente Vargas, teria que atingir um dos mais famosos redutos do carnaval carioca [e com ele a escola Benjamin Constant]. A Praça Onze de Junho, berço do samba carioca e local de tradições carnavalescas insuperáveis. Herivelto Martins e Grande Otelo glossaram o fato com um expressivo e bonito samba, que foi também sucesso espetacular desse carnaval.”

Como é possível perceber, o público foi subordinado ao privado. Não sabemos os critérios que levaram a Câmara Municipal,⁶⁶⁴ na década de 1870, a escolher o local de construção da Escola de São José, mas deveriam existir outros terrenos na mesma freguesia passíveis de servirem a escolas, sem que fosse necessário pagar foro às freiras e condicionar o ensino da religião católica, perpetuamente, sob pena de perda do prédio construído. Ademais, a volúpia com que os intendentess usurparam a escola é digna de repúdio. O descaso com a instrução pública fica patente neste episódio. Simplesmente os parlamentares expulsaram alunos e professores, sem que saibamos a destinação que tiveram. Se teriam sido, pelo menos, transferidos para outras escolas públicas. Destacamos a tão breve história que teve a Escola de São José, a qual deixou de servir ao interesse público como instituição de ensino e passou a ter suas instalações a serviço do interesse particular dos intendentess do Conselho Municipal e dos grupos sociais a que estavam vinculados.⁶⁶⁵

Não obstante, Davies,⁶⁶⁶ ao discutir outra forma de promiscuidade entre o público e o privado, que diz respeito à escola pública estatal, como o histórico subsídio do Estado à escola particular, lembra que “o favorecimento à iniciativa privada também pode ser encontrado na legislação ordinária.” Essa prática do público subsidiar o privado é reiterada no tempo, ocorrendo desde o período imperial e continuando no período republicano brasileiro.

Cury⁶⁶⁷ chama a atenção para o Art. 8º do Decreto nº 7.247, do Império, que “permitia subvenção às escolas particulares, desde que não houvesse escolas públicas por perto.” No início do período republicano, o Art. 71 do decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, permitia “a subvenção a ‘escolas particulares, que receberem e derem instrução gratuitamente a 15 alunos pobres, pelo menos’.”⁶⁶⁸ A concessão de subvenções continuou numa série de outros dispositivos legais durante o século XX. Em 1931, segundo Davies, “elas foram oferecidas pelo decreto-Lei nº 20.361 a estabelecimentos privados de ensino técnico, além de instituições de caridade”. Posteriormente, o conjunto das instituições educacionais beneficiadas foi sendo ampliado “pela Lei nº 119, em 1935, de modo a abranger as de ‘qualquer grau e ramo’, desde que atendessem a uma série de requisitos, um deles o de prestarem ‘serviços gratuitos.’” Esta formulação, todavia, é vaga, segundo Davies, “e,

⁶⁶⁴ Cf. SCHUELER, 2001, op. cit., p. 157-84. A autora indica a responsabilidade pela construção da Escola de S. José, à Câmara Municipal, juntamente com a Associação Protetora da Infância Desvalida.

⁶⁶⁵ Nossa pesquisa não encontrou documentação que apontasse o destino de alunos e professores. Porém, entendemos que caberia uma investigação específica sobre a história dessa escola.

⁶⁶⁶ DAVIES, Nicholas. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004, p. 118.

⁶⁶⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar como concessão. *Em Aberto*, Brasília, n.50/51, abr./set. 1992, p. 53.

⁶⁶⁸ *Ibid.*, loc. cit.

portanto, facilmente contornável [...], pois não define a proporção da gratuidade em relação ao total dos serviços prestados ou renda auferida.”

A reforma da instrução pública primária e secundária do Distrito Federal, sob a forma do Decreto nº 981, Reforma Benjamin Constant, em seu artigo 71, previa:⁶⁶⁹

[...] nas localidades que ainda faltarem escolas publicas de 1º grão, ou que ellas não bastem á grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrução gratuitamente a 15 alumnos pobres, pelo menos, esta subvenção será, então de 60\$ mensaes e por alumno, que acrescer aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$, que se não poderá exceder. [sic]

Alguns artigos do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, são especialmente pertinentes à nossa abordagem. O Artigo 8º, diz que: “O Governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações annexas destinadas ao professor.” [sic] Faz, porém, uma ressalva: “Nenhuma edificação deste genero se fará sem que o conselho director da Instrucção primaria e secundaria formule o projecto ou dê-lhe a sua approvação.” [sic] O Artigo 9º estabelece que “cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependencias, sua bibliotheca especial, um museo escolar provido de collecções mineralogicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto,” assim como, “um gymnasio para exercicios phisicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagogicos.” [sic] O Artigo 11, aborda o financiamento público ao definir que “todo o expediente das escolas será feito á custa dos cofres publicos, mediante uma consignação proporcional á matricula dos alumnos.” [sic] Pelo Artigo 69 são criadas no “Districto Federal mais 22 escolas primarias do 1º gráo, que perfarão o numero de 120, cabendo ao conselho director distribuil-as pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar.” [sic] O Artigo 70, determina a ampliação quantitativa de escolas: “São tambem creadas seis escolas primarias do 2º gráo, sendo tres para o sexo masculino e tres para o sexo feminino, podendo este numero ser augmentado conforme os recursos do orçamento, e á medida que a necessidade dellas se demonstrar.” Para tanto, “o conselho director indicará as localidades, em que taes escolas devam ser estabelecidas.” [sic] O Artigo 71, comentado anteriormente por Cury, mantém a possibilidade da escola particular ser subvencionada pelo Estado, quando estabelece que nas localidades em que ainda faltarem escolas publicas do 1º grau, ou em que elas não bastem à grande população escolar, poderão

⁶⁶⁹ CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania Republicana e Educação: governo provisório do mal*. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 106.

ser subvencionadas as escolas particulares. Na condição de receberem e darem instrução gratuitamente a 15 alunos pobres, pelo menos. A subvenção será então de 60\$ mensais, e por aluno, que acrescer aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder. O Artigo 76 conserva a antiga prática das escolas alugadas: “Emquanto não houver edificios construidos especialmente para este fim, as escolas primarias do 2º gráo funcionarão em predios particulares, que tenham a necessaria capacidade e alugados por conta do Governo.” [sic] Pelo explicitado na legislação do ensino apresentada neste início de República recém instalada, comparada a do Império, com ênfase no Segundo Reinado, não encontramos diferenças significativas. A escola particular subsidiada permanece e o mesmo ocorre com a escola pública em casa alugada. Outrossim, estava prevista a ampliação do número de escolas públicas de uma forma geral.

Na transição das prerrogativas legais da União para o Distrito Federal, a Instrução Pública também constituiu uma das prioridades que logo foram definidas. Assim, o “Ministro dos Negócios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, Fernando Lobo, em offício de 31 de dezembro de 1892,” [sic] saúda o Inspetor Geral de Instrucção Publica da Capital Federal, Benjamin Franklin de Ramiz Galvão,⁶⁷⁰ pela transferência à responsabilidade do Distrito Federal dos assuntos educacionais, ressaltando o bom cumprimento dos serviços dos funcionários que estiveram ao seu cargo.⁶⁷¹

Documento do Ministério da Instrução Pública, por exemplo, que já especifica responsabilidades, solicita retorno ao cargo de professor da Escola Normal, com a passagem para o Distrito Federal dos encargos do ensino público da cidade. Com efeito, o prefeito da capital federal é notificado sobre o assunto:⁶⁷²

Sr. Prefeito do Districto Federal, tendo sido remettido, por officio de 31 de dezembro findo, os papeis existentes na 1ª secção desta Directoria Geral concernentes aos serviços que em virtude da Lei nº 85 de 20 de setembro ultimo [1892], passaram para a Municipalidade, transmitto-vos o incluso requerimento de João Rodrigues Cortes, no qual prova retirado o que anteriormente dizia, solicitando aqui a reintegração no logar de professor de musica da Escola Normal. Saúde e Fraternidade. Pedro Rebello. Delegado. [sic]

Refere-se este requerimento, em nosso entendimento, a um caso típico proveniente da transferência de atribuições no âmbito das esferas administrativas. A Escola Normal era subordinada ao governo central no Império, pois no Município Neutro (Corte do Rio de

⁶⁷⁰ Cf. sobre a denominação atribuída ao responsável pela Instrução Pública na Capital Federal. Até o ano de 1893, o cargo era de Inspetor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. A partir daí passou a ser designado como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. In: CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1926, p. 202.

⁶⁷¹ Arquivo Nacional: Série Educação, IE 1-172, nº 19.

⁶⁷² Arquivo Nacional: Série Educação, IE 1-172, nº 17.

Janeiro) a responsabilidade sobre a Instrução Pública era do governo central. Como essa responsabilidade fora transferida para a Municipalidade do Distrito Federal, o servidor passou a estar vinculado a essa esfera de poder. Com isso, não restava outra possibilidade senão retornar à atividade pedagógica na Escola Normal. Pelo visto o professor esteve cedido, na esfera do poder central imperial (ou já no republicano, durante o governo provisório) a outro órgão, com a mudança legislativa, a cessão se finalizou e remeteu o servidor — talvez algo contrariado, pois retira o que havia declarado antes — de volta à sua origem ocupacional como professor.

Um dos primeiros ofícios do Inspetor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal explicita, a exemplo de outros ofícios similares do período imperial, o pagamento de casas alugadas para escolas públicas:⁶⁷³

Inspectoria Geral da Instrução Publica Primaria e Secundaria da Capital Federal dos Estados Unidos do Brazil. Em 12 de julho de 1892. Aviso em 15-7-92. Snr. Ministro e Secretario d’Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Thelegraphos. Apresento-vos a inclusa folha em dupplicata do aluguel das casas occupadas pelas eschololas publicas primarias desta capital correspondente ao mez de junho próximo findo e na importância de vinte e dous contos e cincoenta e sete mil cento e sessenta e dois réis (22:057\$162). Saúde e Fraternidade. Dr. B. Franklin Ramiz Galvão. [sic]

Destacaremos a seguir, de forma mais detida, os aspectos mais relevantes ao nosso propósito da primeira legislação da Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro na Primeira República. Essa legislação estabelece princípios importantes que, por sua vez, suscitarão debates e confrontos ao longo do período subsequente, que abrange o recorte temporal republicano do presente trabalho. A explicitação mais longa e pormenorizada se deve ao fato de ser um dispositivo legal que inaugura o período e demarca historicamente o seu início.

A legislação do ensino na capital federal, desde o começo, é objeto de intervenção dos novos poderes, executivo e legislativo. Assim, o Decreto nº 38, de 9 de maio de 1893, “Regula o ensino no Districto Federal”, [sic] constituindo, portanto, uma primeira legislação sobre educação pública para a cidade do Rio de Janeiro no período republicano.⁶⁷⁴ O Capítulo I, que trata da “organização geral do ensino”, define no artigo 1º que o ensino municipal do Distrito Federal compreenderá o ensino primário, o normal e o profissional. O primeiro será dado em jardins de infância e escolas primárias de 1º e 2º graus. O segundo será desenvolvido “em uma ou mais escolas normaes, destinadas á formação de professores de um e outro sexo para o ensino das eschololas publicas.” [sic] O ensino profissional, que seria organizado “pelo Conselho Municipal em lei especial”, compreendia: escola de comércio, liceu de artes e ofícios, escola agrícola e “um curso de aprendizagem profissional,” não especificado.

⁶⁷³ AN: Série Educação: IE 4, 104

⁶⁷⁴ AGCRJ: Biblioteca: Boletim da Intendência Municipal, Janeiro/Dezembro de 1893, p. 25.

O ensino na capital federal, segundo o artigo 2º, “será leigo e gratuito”, e o primeiro grau primário será obrigatório. O ensino é livre aos particulares que queiram fundar estabelecimentos escolares primários (art. 3º), “respeitadas as condições de moralidade e hygiene, definidas em regulamento”. Quando o ensino, conforme o artigo 4º, “for dado ás crianças no seio de suas famílias”, ficará “isento de qualquer inspecção official.” [sic] Com relação às escolas primárias — Artigo 54, Capítulo VII, das Disposições Gerais —, foram equiparadas “as creadas e mantidas pela União e todas as escolas publicas creadas e mantidas pela Municipalidade na Capital Federal.” [sic] Em sequência, o Artigo 55, afirma que “além das 150 escolas primarias do 1º grão e das seis escolas do 2º grão, que ficam reconhecidas pelo artigo precedente, o Conselho Municipal poderá crear outras, quando a necessidade da população assim o exigirem.” [sic] Tal condição, quer dizer, a necessidade da população exigir a criação de novas escolas, é politicamente fundamental para o desenvolvimento da rede de escolas públicas. No mesmo artigo anterior é feita uma observação: “Das escolas primarias do 1º grão, que agora existem, a directoria de instrucção fará a remoção daquellas que se acharem demasiado vizinhas, ou mandará fechar aquellas que tiverem frequencia média inferior a 30 alumnos por espaço de um anno.” [sic] Decorre deste dispositivo, portanto, uma possibilidade concreta de se extinguir escolas.

A subvenção de escolas particulares aparece no artigo 56, quando este dispositivo especifica que: “Nas localidades em que faltarem escolas publicas do 1º grão, ou em que ellas não bastem á grande população escolar, poderão ser suvencionadas as escolas particulares que receberem e derem instrucção gratuitamente a 15 alumnos pobres, pelo menos.” [sic] No parágrafo primeiro é determinado que “esta subvenção será de 90\$, e por alumno que accrescer aos 15 se adicionará a quota de 6\$ até perfazer a subvenção de 180\$ que não se poderá exceder.” [sic] O segundo parágrafo estabelece que, “para a concessão desse auxilio far-se-há mister requerimento do professor ao director geral e attestação do inspector escolar do districto,” contanto “que se prove a frequência de 15 ou mais alumnos pobres e ausencia de escola publica nas proximidades.” [sic] No parágrafo terceiro “a escola particular perderá essa subvenção si deixar de ser frequêntada, ou no caso de incorrer o seu director em qualquer das penas instituídas por esta lei.” [sic] Caso exista “escola nas condições do art. 56, é o Prefeito autorizado a subsidiar, mediante proposta do director da instrucção, pessoa idônea para o ensino das crianças pobres da localidade.” [sic] Tal subsídio “constará de 90\$ para o ensino de 15 alumnos e 6\$ para cada um que passar desse numero, até ao maximo de 150\$ mensaes e mais 50\$ para casa e asseio da escola.” [sic] Portanto, haveria certo estímulo para a escola

particular subsidiada, a partir da própria iniciativa dos professores interessados, em detrimento de uma escola pública com reduzido número de alunos.

O prédio escolar também estava relacionado à questão da moradia dos mestres, problema urbano comum nas grandes metrópoles, que surgiram com o avanço da sociedade capitalista, e que já se anunciava no período imperial, com a construção de prédios próprios públicos na década de 1870. O artigo 22 se refere a isso:

O professor cathedratico do primeiro grão terá direito a residir no edificio da escola ou em prédio annexo a ella, e si, por ventura, o edificio não tiver accomodações para isso, receberá o professor um subsidio mensal para aluguel de casa. Este subsidio será de 100\$ para os professores dos districtos urbanos e de 60\$ para o dos districtos suburbanos. [sic]

Em torno desta disposição haverá, além da disputa de interesses, intensa controvérsia em legislações posteriores do ensino público na Capital Federal. De todo modo, a letra da lei já colocava como referência as relações de mercado capitalistas, distinguindo os valores dos aluguéis urbanos e suburbanos.

Os docentes compreendem os professores cathedraticos [sic] e os professores adjuntos, sendo que os segundos atuavam como auxiliares de ensino.

No artigo 16 fica definido que o professor catedrático que leciona em escolas de 1º grão “será nomeado pelo Prefeito, de entre os titulados pela Escola Normal, preferidos sempre os de melhores notas de aprovação, e quando não haja titulados, o provimento effectivo das cadeiras será feito mediante concurso.” [sic] Quanto aos adjuntos, “o lugar de professor adjunto compete, de direito, aos diplomados pela Escola Normal e depende igualmente de concurso para os que não possuem este diploma.” [sic] Em parágrafo único é especificado que “em instrucções especiais serão regulamentados o processo e objeto dos concursos para professor cathedratico e adjunto.” [sic]

O Decreto nº 38, de 9 de maio de 1893, no Capítulo IV,⁶⁷⁵ estabelece no Artigo 31, que para a matrícula do 1º ano da Escola Normal seria exigido primeiramente “o certificado de estudos primários do 2º grão ou aprovação em exame de admissão correspondente ao curso dessas escolas.” [sic] Em complemento pedia também: “2º, certidão de idade superior a 15 annos; 3º, attestado medico de que o candidato não tem defeito physico que o inhiba de exercer o magistério.” [sic] No “Paragrapho único. Os exames de sciencias e artes, prestados nas escolas superiores federaes, são válidos na Escola Normal.”

O Artigo 33 em seu “Paragrapho 3º explicita que “a pratica escolar dos normalistas será feita na escola de applicação annexa, sob a direcção do respectivo professor e da respectiva professora, de accordo com as instrucções da directoria da Escola Normal.” [sic]

⁶⁷⁵ AGCRJ: Biblioteca: Boletim da Intendencia Municipal, Jan./Jul. 1893, p. 33. [sic]

O Artigo 34 trata da organização da Escola Normal que “terá os seguintes empregados administrativos: um director, um secretario, dous amanuenses, dous preparadores, um conservador, um porteiro, dous contínuos, e os inspectores de alunos que forem necessários.” [sic]

No regulamento da escola, em continuidade, se especificarão as necessárias disposições quanto aos direitos e deveres de todo o pessoal, nomeações, prerrogativas da congregação, processo de exames, “e tudo enfim quanto diz respeito á disciplina interna do estabelecimento.” [sic]

Quanto aos professores o Artigo 35, prescreve: “Os membros do corpo docente serão nomeados por decreto, mediante concurso, e terão as vantagens dos professores do 2º grão, de que trata o art. 26.”

A direcção da Escola Normal no Artigo 36 é constituída por “um dos professores da escola Normal, livremente escolhido pelo Prefeito, [que] exercerá cumulativamente a direcção dessa escola.” [sic]

No Capitulo VII correspondente às Disposições Gerais, o Artigo 57, no “Paragrapho 3º, o subsidio será concedido depois de provada a necessidade do ensino no lugar, com attestado do respectivo inspector escolar, e só se fará effectivo depois de estabelecida a escola” [sic].

O Parágrafo 4º explicita que “cessará a quota destinada a casa e asseio, si a frequência for apenas de 15 alumnos.” Ou seja, na área rural do Distrito Federal, com densidade populacional rarefeita, não poderiam existir escolas com poucos alunos. A medida, nesses termos, é bastante restritiva, senão impeditiva.

O Artigo 58, sobre o ensino noturno, determina que: “Em escolas publicas primarias do 1º grão serão estabelecidos cursos nocturnos para adultos, começando ás 7 horas e terminando ás 9. A administração providenciará para que essas escolas tenham mobília apropriada.” [sic]

Os conteúdos a serem desenvolvidos na educação de adultos se encontram no Artigo 59. Dessa forma, “o ensino nestes cursos comprehenderá: leitura e escrita, elementos de grammatica portuguesa e composição, arithmetica pratica, morphologia geométrica, noções de geographia e historia do Brazil, instrução cívica e moral e de desenho.” [sic]

O Artigo 60 se refere à gratificação dos docentes. “Os cursos nocturnos serão dirigidos por professores cathedricos, professoras nas mesmas condições, adjunto ou adjuntas que deste serviço se queiram incumbir, mediante gratificação annual de 1:200\$000.” [sic] O tempo destinado ao cargo de direcção será considerado para efeito de jubilação (aposentadoria). “Ser-lhes-ha contado na razão da metade do tempo empregado na direcção do curso, quando tiverem de jubilar-se.” [sic]

O Artigo 62 se refere mais propriamente ao nosso objeto de estudo, o prédio escolar público, e sua relação com a população escolar. “Logo que possível, a Municipalidade mandará construir em cada *circumscrição urbana do Distrito Federal, um ou mais grupos escolares, conforme a densidade da população.*” [grifo nosso] No “Parapho 1º. Cada grupo escolar, composto de varias escolas, ficará sob a administração de um professor-director, tendo communs: o gymnasio, a biblioteca e o museo escolar.” [sic]

Alguns aspectos são relevantes e precisam ser destacados. A Escola Normal era valorizada como instrumento de formação docente, sendo conferido certo sentido público à admissão do docente pelo fato de recorrer-se ao concurso para preenchimento do cargo de professor público. Porém, ainda não se privilegia o concurso, permitindo nomeações a partir dos diplomados da Escola Normal, o que poderia dar margem a distorções óbvias. A construção de escolas está garantida na letra da lei. Mas, a exemplo do que sucedeu no período imperial, na maior parte do tempo não se tornou algo concreto. Ou seja, também no período republicano, as escolas públicas poderiam não predominar como edifícios públicos próprios, no âmbito das Políticas de Instrução Pública na Primeira República.

Para fins administrativos, como assinala Paulo Berger, “foi o território do antigo Distrito Federal dividido, inicialmente, em 20 circunscrições, pela Lei nº 76 de agosto de 1892, sendo essa divisão executada pelo Dec. 1034 de 1 de setembro do mesmo ano.”⁶⁷⁶ Portanto, em 1893, a cidade do Rio de Janeiro, já estava dividida em 20 distritos. Nem todos os distritos estavam dotados de escolas públicas em prédios próprios, na medida em que até aqui só temos o conhecimento das oito escolas construídas na década de 1870. Também não deviam estar todos dotados de escolas particulares subvencionadas. Havia, ainda, a questão da persistência da escola pública em casa particular alugada. Decorre daí que, pelo visto, até então, as escolas subvencionadas poderiam ser a maioria no âmbito da Instrução Pública do Distrito Federal, na última década do século XIX. Destaca-se aqui, conseqüentemente, a tendência da preeminência do privado sobre o público, já que seguramente a escola pública em prédio próprio municipal representava a minoria das escolas que o governo do Distrito Federal financiava com recursos públicos. Parte majoritária do orçamento circunscrito à Instrução Pública poderia estar sendo, portanto, remetida para aluguel de casas e subvenção de escolas particulares.

Benjamin Franklin de Ramiz Galvão, Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, apresenta relatório ao prefeito sobre os assuntos de sua repartição educacional, em 22 de

⁶⁷⁶ BERGER, Paulo. Introdução. In: NORONHA SANTOS, Francisco Agenor. *As freguesias do Rio antigo*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1965, p. 8.

agosto de 1893.⁶⁷⁷ Portanto, já sob a vigência da Reforma de maio de 1893, ele explicita: “Cumprindo o que me foi ordenado por Aviso circular de 4 de julho próximo passado, transmitto-vos [sic] os dados administrativos e estatísticos relativos ao serviço de instrução primaria e profissional, que corre por esta Directoria Geral.”

Ramiz Galvão esclarece que sancionada por vosso ilustre antecessor a lei de ensino municipal de 9 de maio de 1893, foi ele em data de 12 do mesmo mês nomeado Diretor Geral e a 16 seguinte foram nomeados todos os demais funcionários, que compõem a repartição. “Desde que assumi o cargo, passaram a ficar sob minha inspecção as antigas escholae municipais em numero de 23, as quaes com as 120 escholae ex-federaes perfazem o total existente de 143 escholae do 1º grão”. [sic] As escholae do 2º Grau, já sustentadas pela União, continuaram como se achavam, havendo simplesmente a observar que pôde afinal inaugurar-se a 6ª escola, que até aqui por falta absoluta de casa não se conseguia abrir.

Ramiz Galvão destaca a distribuição das escholae: “Em virtude das disposições da ultima lei fiz, como me cumpria, nova divisão do Distrito Federal em 12 circunscrições escholares, cuja inspecção é exercida pelos 12 funcionarios nomeados em 16 de Maio.” Especifica o caso de um inspetor: “Havendo obtido licença para ausentar-se em commissão o Dr. João Brazil Silvado [?], inspetor do 4º districto, foi em 5 de julho próximo passado nomeado para substituil-o durante este impedimento o Dr. Luiz Carlos Nazareth, que se acha em exercício.”

Os professores das escholae primárias do 1º e do 2º Grau correspondem a “144 professores cathedraes do 1º Gráo, 41 professores cathedraes do 2º Gráo e 301 professores adjuntos incluídos os 110 nomeados interinamente em data de 3 de julho.” [sic] Em decorrência, “os logares destes funcionarios interinos deverão ser providos effectivamente mediante concurso, logo que estejam preparadas as respectivas instrucções especiais e depois de um prazo razoável.” [sic]

A parte deste relatório de significativa importância para nosso propósito é explicitada a seguir: “As antigas escholae particulares *subvencionadas* eram em numero de 33; continuam a funcionar 31, e em consequência dos artigos 56 e 57 da lei de 9 de Maio foram concedidas mais 9 *subvenções ou subsídios*. Constam todas ellas da relação sob nº 8.” [sic] [grifo nosso]

Quanto ao contingente relativo à população escolar, o Diretor de Instrução Pública declara que “as escholae publicae começaram seus trabalhos no dia 1º de Março, apresentando nesta data a matricula de 9622 alumnos, sendo 4525 do sexo masculino e 5097 do sexo feminino”. Esta matrícula crescerá, “infallivelmente com as entradas realizadas no mez de

⁶⁷⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório de Ramiz Galvão, f. 2.

Julho próximo passado e com as que se hão de realizar em Setembro próximo.” [sic] “As matriculas das escholas particulares subvencionadas sobe a 1577 alumnos [...] Acham-se em vias de organização os cursos noturnos.” [sic] Esta observação é confirmada — nas escholas particulares subvencionadas havia 1577 —, como apontado no Quadro das escholas subvencionadas.⁶⁷⁸

Sobre o controle do ensino nas escholas: “Para o regular andamento dos trabalhos escholares foram retocados, de acordo com a nova lei, os regimentos internos das escholas do 1º e 2º grãos para este anno, por vós approvados em 3 de Julho próximo findo.” [sic]

Em referência ao Conselho Diretor: “O Conselho tem trabalhado na discussão dos Regimentos e Regulamentos indispensáveis á boa execução da ultima lei do ensino.⁶⁷⁹ A Escola Normal passou pela transformação exigida pelos artigos da lei que lhe dizem respeito.” [sic]

È destacada a questão referente à má utilização de recursos públicos pelo Diretor da Escola Normal: “Tendo sido exonerado por vosso antecessor o director e o secretario deste estabelecimento, foram nomeados: para aquelle cargo o professor Dr. Francisco Carlos da Silva Cabrita, e para este o bacharel Affonso Augusto Costa, que se acham em exercício.” [sic]⁶⁸⁰

Ramiz Galvão também relata a nomeação de professores: “Para a nova cadeira de inglez foi nomeado o Dr. Eugenio Guimarães Rabello; para a de desenho Emilio Felix Auglada; para a de musica Miguel Cardoso e para a de Gymnastica Arthur Higgius.” Ficaram conseguintemente, segundo o Diretor Geral, “addidos os professores Pedro José Pinto Peres, Carlos Severino Dacbilly Cavalier, Cândida Carneiro Bragazzi; e Paulo Martins Pacheco, em virtude do artigo 76 da lei de 9 de Maio.” [sic]

⁶⁷⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-1-15: Escolas subvencionadas; 1884-1910.

⁶⁷⁹ “O Conselho de Instrucção Publica conforme o artigo 42 da Lei de 9 de Maio ficou constuido pela seguinte fórma: [sic] Presidente — Dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, Director Geral. Dr. Francisco Carlos da Silva Cabrita, Director da Eschola Normal. Dr. Francisco Moreira Sampaio, Director do Asylo de Meninos Desvalidos. Dr. Alberto Saboia Viriato de Medeiros, Director da Casa de São José. Dr. Raymundo Monteiro da Silva, Professor da Eschola Normal. Dr. Feliciano Pinheiro Bittencourt, Director da Eschola de 2º Grão. Manoel José Pereira Frazão, Professor de Eschola de 1º grão. A nomeação dos três últimos foi feita por decretos de 16 de Maio. Serve de Secretario o chefe de secção Manoel Maria Nogueira Serra, por designação desta Directoria Geral.” [sic]

⁶⁸⁰ Ramiz Galvão se refere ao Ato do Prefeito Henrique Valadares reafirmando a demissão do Diretor da Escola Normal, e compelindo o Secretario “ao pagamento da quantia que indevidamente recebeu.” Nos seguintes termos: “o Bacharel Joaquim Abilio Borges foi por portaria de 15 de Maio do corrente anno [1893] demitido do cargo de Director da Escola Normal, porque entre outros factos graves cuja responsabilidade pesava sobre o mesmo Doutor, verificou-se a circumstancia de ser alterada a folha de pagamento da Directoria na verba destinada ao Secretario, e tambem porque d’essa alteração era responsável o mesmo Director que visava a folha.” [sic] Gabinete do Prefeito, em 3 de novembro de 1893. AGCRJ: Documentação escrita. Códice 12-1-32, f. 11.

A Escola Normal passou a funcionar de dia, mudança prevista, mas revestida de polêmica. “Em virtude deste facto deixaram de frequentar-a muitos normalistas que são adjuntos das escolas publicas. Eliminados os ouvintes, de que a lei não cogita, a frequência ainda assim é muito animadora e permite o regular funcionamento de todas aulas.” [sic]

Ramiz Galvão destaca ainda a prática de ensino das normalistas: “Annexa á escola continúa a trabalhar a aula primaria de applicação, onde se deve fazer a pratica escolar dos normalistas.” Funciona, entretanto, segundo afirma, “muito inconvenientemente nas salas acanhadas e impróprias do mesmo edifício, convindo removel-a d’ahi o mais breve que for possível. Essa aula de applicação tem presentemente 154 alumnos. [sic]

Destaque a mais é dado por Ramiz Galvão especificamente às questões abaixo:

Preocupa-se neste momento a Directoria Geral: 1º, com o fornecimento de material escolar ás antigas escolas municipaes, que pela maior parte se encontram em lamentável estado de penúria; 2º, com a escolha de prédios idôneos para os estabelecimentos de ensino. É este ultimo, Sr. Prefeito, um ponto capital para o qual não posso deixar de solicitar a vossa esclarecida atenção.

As despesas feitas com todo o serviço ora dependente da “Directoria Geral constam do quadro sob nº 12. D. B. F. Ramiz Galvão. Director Geral.”⁶⁸¹

Em 19 de julho de 1893 são divulgadas as relações dos professores públicos municipais sobre as gratificações. A primeira listagem diz respeito àqueles que recebem gratificações adicionais. Estas variam conforme o tempo de serviço, 10, 15, 20 e 25 anos. A segunda relação de nomes se refere aos que apresentaram requerimentos pedindo gratificação adicional. E na terceira lista, a menor, estão os professores que recebem gratificação para o aluguel de moradias.⁶⁸²

A Diretoria Geral, em 9 de novembro de 1893, apresenta o Resumo de Escolas Subvencionadas. [sic]⁶⁸³ Totalizando 41 escolas, sendo 16 mistas, 12 masculinas e 13 femininas. Com 1577 alunos no total, sendo 621 alunos e 956 alunas matriculados. Os distritos centrais concentravam mais escolas. Os distritos apresentados são todos da área considerada urbana: Candelária (1º), Santo Antônio (5º), Glória (7º), Lagoa (8º), Gávea (9º), Santana (10º), Gamboa (11º) e Espírito Santo (12º). Nos subúrbios não constavam escolas subvencionadas.⁶⁸⁴ No período da administração de Ramiz Galvão na Diretoria de Instrução Pública, com efeito, foi construída a Escola Barão de Macaúbas, a única da década de 1890.

⁶⁸¹ Ramiz Galvão, ao longo do Relatório, enfatiza diversos quadros anexos, porém no Códice pesquisado não encontramos tais anexos.

⁶⁸² AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-1-32: Listas de professores, 1893.

⁶⁸³ Cf. Anexo C, p. 452. AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-1-15: Escolas subvencionadas; 1884-1910, f. 36.

⁶⁸⁴ DELGADO DE CARVALHO, Carlos. *História da cidade do Rio de Janeiro*. Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1990, p. 115-6.



Fotografia 15: Escola Barão de Macaúbas. “Fachada frontal da Escola Barão de Macaúbas.” No frontispício está escrito: “1890 – Escola Barão de Macahubas – 1907”. Fotografia sem data. Autor não identificado. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV 0310.

Em 1911: Escola situada no 11º districto – 1ª escola feminina Barão de Macahúbas – Rua Padre Januario n. 26 – Professora: Maria Eugenia de Vargas. Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jan./Mar. de 1911, p. 149. Não está assinalada como “P. M.” (Próprio Municipal).

CREPRJ: Endereço: Rua Padre Januário, 220 – Inhaúma. Inauguração: 08/12/1892. Reinauguração, 1909. Estilo Arquitetônico: Eclético. Prefeito: Cândido Barata Ribeiro. Diretor Geral de Instrução Pública: Benjamin Franklin de Ramiz Galvão. “Inaugurada com o nome de Escola Inhaúma, passou por uma grande reforma, sendo reinaugurada em 1909, com o nome de Barão de Macaúbas, na gestão do Prefeito Souza Aguiar.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008. Destaca-se aqui o fato de ser uma escola edificada ainda no século XIX. O autor da fotografia busca privilegiar o edifício escolar apresentando a sua fachada e os elementos de sua identificação.

O advento da República não produziu, até o momento, alteração significativa quanto à Instrução Pública, mormente no que tange ao prédio escolar. Um ofício de 1895, por exemplo, expõe a carência de organização na administração pública, na medida em que destaca os percalços de um proprietário de prédio, que servia como escola municipal, cuja intenção era obter uma certidão de arrendamento. A escola sofrera obras estruturais, mas não havia, até então, documento oficial comprovando tal ação do poder público no prédio.⁶⁸⁵

Em 1898 é proposta e aprovada nova legislação do ensino na Capital Federal. O decreto nº. 583-A, de 14 de outubro de 1898,⁶⁸⁶ que “providencia para a publicação dos decretos ns. 62, 63 e 64 de 1897, com modificações que estabelece”, resulta no decreto nº. 96,⁶⁸⁷ que cria o Instituto Profissional Feminino “e manda adoptar o mesmo regulamento do Instictuto Profissional Masculino”; o decreto nº 98,⁶⁸⁸ que “publica o decreto que regula o ensino municipal; o decreto 99,⁶⁸⁹ que “publica com alterações o regulamento da Escola Normal”; e o decreto nº 100,⁶⁹⁰ que “publica com alterações o regulamento do Pedagogium”, todos com data de 3 de novembro de 1898, e sancionados pelo Prefeito Ubaldino do Amaral. [sic]

O Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal Benedicto Valladares, em 16 de agosto de 1900, encaminha relatório ao executivo, no qual proporá duas medidas que atingiam diretamente os professores: a supressão do auxílio para aluguel de moradias e a redução das gratificações por tempo de serviço.⁶⁹¹ De todo modo, a questão da habitação, não apenas para o magistério, como também para a imensa maioria dos habitantes da cidade, constituía um problema crucial para as classes trabalhadoras na cidade do Rio de Janeiro.⁶⁹² No tocante à construção de escolas, simplesmente tal possibilidade não é efetivamente considerada no relatório.

Valladares, no texto do ofício, se refere ao Decreto nº 207, de 12 de junho de 1900, que “providencia sobre as repartições municipais”, extinguindo algumas vantagens que os professores do Distrito Federal haviam conquistado e tratando também dos prédios escolares.⁶⁹³

⁶⁸⁵ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 48-3-31: Prédio para escola municipal, à rua 24 de maio, 79 – Proprietário: João Chrisóstomo Pereira de Carvalho. Certidão de Arrendamento; 1895.

⁶⁸⁶ Boletim da Intendência Municipal, Outubro/Dezembro de 1898, p. 13. AGCRJ: Biblioteca.

⁶⁸⁷ Ibid., p. 54.

⁶⁸⁸ Ibid., p. 56.

⁶⁸⁹ Ibid., p. 70.

⁶⁹⁰ Ibid., p. 75.

⁶⁹¹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório da Directoria Geral de Instrução Publica; 1900. f. 11.

⁶⁹² AGCRJ: Instrução Pública: Códice 13-4-32: Docentes: requerimentos, ofícios, comunicações, etc.; 1893-1910.

⁶⁹³ Boletim da Intendência Municipal, Janeiro/Dezembro de 1900, p. 21. AGCRJ: Biblioteca.

Segue nesses termos o relato de Valladares ao Prefeito Antonio Coelho Rodrigues, afirmando que cumprindo o dever de informar sobre o importante ramo de serviço a seu cargo, ele poderia se limitar a oferecer os anteriores relatórios, uma vez que é certo que as medidas ali reclamadas não haviam ainda sido atendidas pelo Poder Legislativo; “não obstante terem merecido o assenso dos dous Prefeitos, com os quaes tenho servido, como consta de suas mensagens e decretos, alguns dos quaes foram revogados pelo Conselho.” [sic]

694

A vossa reforma constante do Decreto nº 207 de 13 de junho do corrente anno, em que procurastes prover de remédio á *males de ordem financeira* oriundos da legislação vigente, e denunciados em meus anteriores relatórios, ainda pende de deliberação do Conselho. [sic] [grifo nosso] Continua, portanto, o ‘status quo’ mais que anômalo da legislação que rege o serviço a meu cargo; pelo que só me cumpre insistir, summariando, o quanto possível, o que já foi dito. [sic] Urge prover de remédio, reformando sem demora a legislação sobre Instrução Publica, no que respeita a multiplicidade de factores que encerra, agravando progressivamente os encargos da Municipalidade, em detrimento do progresso da instrução, pela situação embaraçosa que este ramo de serviço vai creando ás finanças da Municipalidade. [sic] Os verdadeiros esbanjamentos que resultam d’essa legislação, desenvolvendo falsas noções sobre a missão do Estado em relação a este ramo do serviço publico, e quanto á *remuneração* dos funcionarios, pretendendo que d’esta possam elles auferir vastos proventos, não poderão deixar de collocar a Municipalidade na situação de não poder, dentro de pouco tempo, prover regularmente ás necessidades do ensino. [sic] [grifo nosso] Vem de molde lembrar aos que actualmente têm a responsabilidade do exercício do poder publico o sábio pensamento de Bentham, quando pondera que os proventos resultantes de funções publicas não podem consistir fonte de riqueza para ninguém, sob pena de serem as rendas publicas, em sua totalidade, consagradas ao pagamento do funcionalismo; nada restando para occorrer as despesas do serviço que o Estado é chamado a manter. [sic]

Valladares recorre a reiterados argumentos utilitaristas (Bentham) e liberais, desde Adam Smith,⁶⁹⁵ desqualificando os professores públicos, acusando-os de despender vultosa parcela de recursos do Estado, ocultando que grande parte das receitas públicas estatais é transferida para o setor privado, numa das formas históricas de privatização do público.

O Diretor Geral segue em sua análise da situação da Instrução Pública no Distrito Federal. Para ele, examinada a legislação vigente sobre a Instrução Pública, não será possível calcular, ao certo, pela multiplicidade de fatores concorrentes, a importância exata do encargo da Municipalidade, dentro de poucos anos. Atentas as vantagens progressivas de proventos

⁶⁹⁴ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório da Directoria Geral de Instrução Publica; 1900, f. 11. Benedicto Valladares serviu a “dous prefeitos”, como disse, antes de Antonio Coelho Rodrigues, deputado e senador por Pernambuco, que “foi nomeado em 31 de janeiro de 1900 e empossado a 1º de fevereiro. Permaneceu no cargo até 6 de setembro de 1900 [...] Como o seu antecessor, Dr. Cesário Alvim, não conseguiu pôr ordem nas finanças municipais e, sendo obrigado a tomar sérias medidas de economia sofreu da imprensa violenta campanha. Impedido de realizar o programa de melhoramentos elaborados para a cidade, renunciou também [como fizeram o 4º e o 5º Prefeitos efetivos, respectivamente: Ubaldino do Amaral Fontoura e José Cesário de Faria Alvim. Ambos substituídos pelos interinos Luiz Van Erven e Honório Gurgel do Amaral, respectivamente], em face das dificuldades encontradas.” [sic] Cf. In: REIS, José de Oliveira. *O Rio de Janeiro e seus prefeitos: evolução urbanística da cidade*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Lidador Ltda., 1977, p. 10.

⁶⁹⁵ Artigo II: *Da despesa das instituições para a educação da juventude*. “As dotações das escolas e colégios fizeram [...] diminuir [...] a necessidade de aplicação dos professores”. In: SMITH, op. cit. Volume II, 1980.

pecuniários a títulos diversos, concedidos a um pessoal hoje já bastante numeroso; gozando da prerrogativa da vitaliciedade, que todos os dias aumentam, pela ordem natural das coisas, e pelos abusos a que se prestam diversas instituições criadas, dando largas ao favoritismo nas suas infinitas manifestações.⁶⁹⁶ A acusação incide sobre os custos com o professor público.

Valladares cita o Decreto número 207, projeto em tramitação que constitui a reforma pretendida por ele, que “ora pendente de deliberação do Conselho, procurou, como ficou dito, prover de remedio as anomalias já por mim apontadas, no que respeita a proventos concedidos ao pessoal da repartição ao meu cargo.” [sic] Sobre este Decreto, o Diretor explicita que já havia se pronunciado, externando a sua opinião sobre os pontos que lhe pareciam passíveis de modificação. Reportando ao que disse, e acudindo ao honroso convite do atual Prefeito, mais uma vez declara que, “com as alterações que aponteí, e outras que a sabedoria do Snr. Dr. Prefeito e do Conselho poderão additar-lhe, a reforma contida n’esse Dec. poderá trazer vantagens reaes ao Districto Federal.” [sic]⁶⁹⁷

O Diretor Geral faz alusão à resistência que o projeto de reforma poderá enfrentar. Assim, ele avalia: “Penso que, sem chocar profundamente os interesses ligados a legislação vigente, cuja reacção poderá diffcultar a efficacia da reforma, muito se poderá conseguir no sentido de melhorar a legislação sobre Instrucção Publica.” [sic]

O magistério é o alvo principal das medidas de contenção de despesas no texto da reforma: “No que respeita ás gratificações adicionais de 10%, por quinquênios, penso que se poderia, sem prejuízo dos Direitos adquiridos, de conformidade com a legislação vigente, espaçar o prazo de 5 para 10 annos, e bem assim reduzir a porcentagem de 10% para 5%.” [sic] Obviamente, essa proposta, de imediato, difficilmente seria razoavelmente absorvida pela categoria dos professores, e a tendência certamente é a de ser repelida. Pois, penaliza os docentes duplamente: quanto ao tempo de serviço ampliado e quanto à redução do percentual.

Valladares, abrangendo todos os servidores públicos, denuncia a ocorrência de conflito entre interesses públicos e privados.⁶⁹⁸

Sem esposar a doutrina, a meu vêr errônea, dos que pretendem confundir os proventos do funcionalismo, resultantes de leis de caracter administrativo e politico, com relações jurídicas constitutivas do patrimônio individual, eu penso, com o grande *Lavigny*, que em tratando-se de reformas, cumpre o quanto possível, respeitar os interesses creados a sombra das leis que regem as instituições, interesses que esse illustrado jurisconsulto, aliás, bem discrimina das verdadeiras relações jurídicas. [sic] [grifo do autor]

⁶⁹⁶ AGCRJ: Documentação escrita: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório da Directoria Geral de Instrucção Publica; 1900, f. 11, reverso. [sic]

⁶⁹⁷ Ibid., f. 12.

⁶⁹⁸ Ibid., loc. cit.

O Diretor Geral defende que os Institutos Comercial, Profissional e Profissional para o sexo feminino “bem carecem de reformas” e a este respeito reportou-se ao que disse em relatórios anteriores. Valladares, agora, aborda a complexa questão do financiamento público da Instrução Pública, e privada: “Limito-me aqui a reproduzir o argumento das cifras, que não pode deixar de calar nos espíritos dos que seriamente cogitam de prover de remédio a situação mais que embaraçosa que atravessa o Districto Federal. Disse em meu relatório:” [sic]⁶⁹⁹

O Orçamento actual consagra a quantia de Rs. 1:040:333\$333 rs. para os três Institutos alludidos. Tomando a media de Rs. 600\$000 rs. por alumno, (tal é a quantia com que o Estado do Rio de Janeiro *subsidiava* um estabelecimento particular, o Collegio dos Salesianos, em Nictheroy), é bem de ver-se que a importancia votada pelo Conselho Municipal seria sufficiente para prover a educação de 1.733 creanças pobres, o triplo do numero de meninos [em torno de 577] matriculados nos alludidos Institutos. [sic] [grifo nosso] Calculando mesmo o subsidio na razão de Rs. 1:000\$000, seria o total de mil alumnos, na media, que poderia o Districto Federal educar, reorganizando o serviço a cargo d’estes Institutos. [sic] A somma gasta actualmente com estas casas de ensino dá, para cada alumno, um dispêndio de Rs. 1:733\$334 rs., quantia superior ás pensões pagas nos estabelecimentos de ensino destinados aos abastados e ricos entre nós. [sic] Não se compreende que, disvirtuando-se a missão do Estado, assim se desbaratem os dinheiros publicos, a pretexto de proporcionar instrucção ás classes desfavorecidas da fortuna. [sic] Em meus relatorios alludidos, de 23 de Agosto de 1899 e de 15 de fevereiro de 1900, penso ter dado o desenvolvimento necessários a materia, pelo que, julgo escusado reproduzir aqui, quanto disse alli. [sic] grifo nosso]

O cálculo econômico de Valladares apontava a má utilização dos recursos públicos. Pois, com o que gastava nos três Institutos, a Municipalidade poderia abranger mais crianças: 1733, em vez de apenas 577. Para a Prefeitura cada aluno custava muito, nos três institutos. Estes poderiam, pelo exposto, atender melhor a mais alunos, já que o estabelecimento particular dos Salesianos (que prestava o mesmo serviço) recebia do Estado um subsídio menor por aluno. Valladares, no entanto, com esse argumento, naturaliza a subvenção à escola particular, na medida em que, ao equiparar o financiamento público nos Institutos com o dos Salesianos, torna implícita a equivalência entre ambos. Conclui-se, portanto, que, para o Diretor Geral, é perfeitamente normal o poder público subvencionar a escola particular.⁷⁰⁰

Valladares recorre ao texto constitucional em sua argumentação, assinalando que o assunto das gratificações adicionais e vantagens pecuniárias concedidas ao professorado, bem como a vantagem que se entende com a jubilação,⁷⁰¹ facilitada por modo verdadeiramente anormal e dissonante do princípio consagrado pela Constituição Federal, teriam sido longamente debatidos por ele, demonstrando os absurdos da legislação vigente. Sobre este assunto o Diretor Instrução Pública já tinha organizado um pequeno trabalho de Consolidação das disposições de legislação vigente, com alguns comentários, submetendo à apreciação do

⁶⁹⁹ AGCRJ: Documentação escrita: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório da Directoria Geral de Instrução Publica; 1900, f. 12. [sic]

⁷⁰⁰ Ibid., f. 12, reverso.

⁷⁰¹ Cf. **Jubilação**. 2. Aposentadoria de indivíduo que exerceu o magistério ou cargo público. In: HOUAISS, op. cit.

Prefeito. E que poderia, segundo Valladares, com alguma vantagem, ser remetido ao Conselho, para que este pudesse mais facilmente inteirar-se do estado da legislação a respeito. Uma questão que Valladares argumenta, com razão, diz respeito à “absurda gratificação que percebem os professores por alumnos aprovados em exames finais, na razão de 20\$000 rs. por cada um.” Destaca o Diretor que “foi também cogitada pelo Dec. nº 207, para suprimil-a; cumprindo seja esse Dec. rectificado quando se refere á ‘alumnos apresentados á exame’, visto que a gratificação alludida refere-se alumnos aprovados.” [sic]⁷⁰²

A justificativa do Diretor é plausível: “Trata-se de uma retribuição incomprehensível por ensino já pago, accrescendo, contra tal gratificação, o interesse alheio á justiça que ella crea no sentido de aprovações.” [sic] Constitui uma retribuição desprovida de sentido público e “já é causa da grita desmoralisadora [que] annualmente se levanta por ocasião dos exames, insinuando-se conluios entre os professores, em bem de recíprocos e inconfessáveis interesses.” Que tanto concorre “para o desprestigio do professorado e até *dos altos funcionarios da Administração.*” [sic] Dessa forma, “sem compartilhar o azedume das apreciações alludidas, em detrimento da honorabilidade do professorado, não posso deixar de reconhecer a necessidade da reforma assim reclamada.” [sic]⁷⁰³ [grifo nosso]

O Diretor Geral considera que não tem a necessidade de chamar de novo a atenção do Prefeito para a reforma do Conselho Superior de Instrução Pública, cuja organização criticou no seu último relatório; visto que de tal assunto foi cogitado no Decreto nº 207, pendente de deliberação do referido Conselho.

Sobre a Escola Normal, Valladares também tem planos de mudanças em vários aspectos: “Penso que a Eschola Normal carece de reforma radical, desde a anomalia de funcionar a noite, esse Instituto destinado ao preparo de professores, até as disciplinas que ahi se ensinam, tudo carece de ser alterado.” [sic]

A este respeito ele se refere ao que disse no seu relatório de 23 de Agosto de 1899: “(vide folhas 12 e seguintes).” Sobre os Institutos Comercial, Profissional e Profissional para o sexo feminino, também já havia dito o que lhe parecia suficiente: “(vide Relatório de 23 de Agosto de 1899, pag. 3 e seguintes).”

Valladares é bastante sucinto quanto à discussão da construção de prédios escolares, nosso propósito central de investigação: “Sobre o importante assumpto de construção de casas

⁷⁰² AGCRJ: Documentação escrita: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório da Directoria Geral de Instrução Publica; 1900, f. 13. [sic]

⁷⁰³ Ibid., f. 13, reverso.

para escolas, *fonte de despesa verdadeiramente assustadora* para a Prefeitura, *também externei francamente as minhas opiniões*: rel. cit. Pag. 5 e seguintes.” [sic] [grifo nosso]

Em outro assunto controverso, o Diretor Geral é taxativo: “No mesmo relatório tratei do auxílio para alugueis de casas, fonte também de grandes dispêndios, matéria que se presta a abusos fáceis e conhecidos. *Opinei pela supressão do auxílio*.” [sic] [grifo nosso]⁷⁰⁴

No tratamento dos assuntos profissionais referentes ao magistério, Valladares explicita objetivamente seus pontos de vista:

O grande aumento das escolas no Districto Federal torna patente que o serviço das professoras adjuntas não pode ser feito com o numero anterior de tais *auxiliares de ensino*. [sic] A esse respeito tenho feito reclamações, não só ponderando a necessidade de augmentar-se o numero das adjuntas, como no sentido da reforma da legislação vigente que me parece absurda: vid. Rel. cit. Pag. 9 v. e seguintes. [sic] Deixando de parte as considerações que fiz no citado Relatório, no sentido de patentear o absurdo da legislação vigente sobre tal assumpto, apenas ponderei o seguinte, reproduzindo o que anteriormente disse: ‘com o grande augmento que tem tido as escolas no Districto Federal, em cumprimento de leis, e até como consequência de decisões judiciárias, crescendo o notável e conhecido *augmento da população escolar*, é bem de vêr-se que o serviço das adjuntas não pode ser feito com o mesmo numero de tais funcionarios, existente ao tempo em que as escolas eram em numero de 150, mais ou menos.’ [sic] Julgo desnecessário ponderar que o augmento do numero das adjuntas, *professoras econômicas*, com vencimentos nunca superiores a 150\$000 rs. mensaes, *tornará desnecessária a criação de novas escolas*; permitindo que nas actuaes escolas, com o auxilio de adjuntas em numero necessário, se possa proporcionar o ensino a toda a população escolar. [sic] [grifo nosso] Entendo dever ensistir sobre este assumpto, affirmando a notável desorganização do serviço das escolas neste particular. É geral a reclamação dos Inspectores e do professorado, pela falta de adjuntas, sendo physicamente impossível que possam as professoras, sem taes auxiliares, ministrar o ensino a elevadíssimo numero de creanças, agravada essa difficuldade pela necessidade da sua divisão em grupos ou classes, conforme o seu adiantamneto nas disciplinas escolares. [sic] A maior difficuldade para se prover de remédio a esse mal, cumpre não dissimular-a, resulta da vigente e absurda legislação, que obriga a administração a tirar as adjuntas só da Escola Normal, de um pessoal que ainda está aprendendo! [sic] Em consequência são freqüentes os casos de *recusa* pelas nomeadas, ponderando a impossibilidade de conciliação de seus deveres como professoras auxiliares com os de alumnas da Escola Normal, mormente quando se trata de nomeações para as escolas suburbanas. [sic] [grifo nosso]

Sobre este assumpto eu peço a atenção do Snr. Dr. Prefeito e do Conselho para o mais que ponderei no cit. Rel., que é de inteira procedência. [sic]

Finalizando o Relatório, o Diretor Geral de Instrução Pública, insiste na alteração da legislação vigente e pede a aprovação do decreto em tramitação no Conselho Municipal.⁷⁰⁵

O importante assumpto das jubilações acha-se contemplado no Dec. nº 207, tomando-se por base a regra traçada pela Constituição Federal [sic] Penso que sobre tal assumpto a reforma merece a aprovação do Conselho, como correctivo efficaz aos males da legislação anterior, sobre a qual julgo ter dito bastante no Rels. Cits.: vid. Rel. de 23 de Agosto de 1899, pags. 11 e seguintes, e de 15 de Fevereiro de 1900. [sic] Os relatórios citados cogitaram de todos os serviços a meu cargo, externando, francamente, as minhas opiniões a respeito, sendo que o Dec. nº 207, ora pendente de deliberação do Conselho, alteram a legislação em diversos dos tópicos criticados. [sic] Assim acham-se os assumptos sufficientemente debatidos; pelo que limito-me a esta exposição suscinta, contando também com os outros supplementos do Snr. Dr. Prefeito em sua mensagem ao Conselho, para a completa elucidação de tão importantes assumptos. [sic] Offereço também, como complemento deste, as informações dos directores dos diversos Institutos da Repartição a meu cargo.” [sic]

⁷⁰⁴ AGCRJ: Documentação escrita: Instrução Pública: Códice 38-1-28: Relatório da Directoria Geral de Instrução Publica; 1900, f. 14-5. [sic]

⁷⁰⁵Ibid., f. 15, reverso.

São diversos os pontos a serem sinteticamente destacados a partir das medidas propostas pelo Diretor de Instrução Pública Benedicto Valladares. A questão da redução do percentual da gratificação dos professores (de 10% para 5%) adicionado da ampliação do tempo de serviço a ser cumprido para ter o direito à referida gratificação (de 5 anos para 10 anos) é extremamente negativa para os professores. Imagine-se, por exemplo, uma professora que estivesse prestes a perfazer 5 anos e obter o direito aos 10% de acréscimo, conforme regia a legislação; com a mudança defendida por Valladares, não só se perderia a condição prevista naquele preciso momento da carreira do magistério, como teria que aguardar mais 5 anos para passar a receber somente a metade do que antes tinha direito. As reduções também incidiriam sobre 15, 20 e 25 anos de magistério, diminuindo proporcionalmente. A redução de despesas recaía sobre o magistério mais uma vez quando o Diretor Geral pretendia ampliar a quantidade de professoras adjuntas. A própria consideração de as professoras adjuntas serem *professoras econômicas* e, em razão disso, serem alvo de medidas discriminatórias, revela a desvalorização a que estava submetido o magistério. Valladares tem preferência em ampliar as vagas de adjuntas, *professoras econômicas*, mais “rentáveis”. Além disso, quer obrigá-las a aceitar qualquer nomeação, para qualquer região da cidade, sem as condições mínimas para tal. E ainda, considera o fato de que todas devam ser formadas na Escola Normal como um mal a ser suprimido. O Diretor, por outro lado, com mais *adjuntas econômicas*, não precisaria “criar novas escolas”. Defende também, a supressão do auxílio para aluguel de casas para os professores. Juntando-se a ampliação da quantidade de professoras adjuntas, com seus baixos salários, à quase supressão das gratificações dos professores catedráticos, à necessidade de arcarem integralmente com os aluguéis para moradia, e a manutenção do número de escolas com aumento da população escolar, desenha-se um quadro de penúria para o magistério e a educação pública, na cidade do Rio de Janeiro na virada para a primeira década do século XX.

Quanto à questão da construção de escolas, Valladares não poderia ser mais sucinto. Externou sua opinião em relatório anterior (ao qual, não tivemos acesso), porém em virtude de não discorrer sobre esse assunto e, em face de sua obstinação em reduzir drasticamente as despesas, denota que provavelmente seria contrário à construção de escolas. Até porque não esboça nem uma palavra sobre as casas alugadas para escolas, a forma de instalação escolar que predominava na sua época. Na questão dos subsídios à escola privada, Valladares considerava, como visto, pertinente o uso de dinheiro público para financiar o ensino privado.

O Decreto nº 207, que trata em geral das “repartições municipais”, tão defendido por Valladares, traz efetivamente medidas restritivas para o funcionalismo.⁷⁰⁶ O Capítulo IV, sobre os vencimentos, estabelece em seu artigo 14 que “os vencimentos dos empregados effectivos da Prefeitura serão divididos em dous terços de ordenado e um de gratificação.” Impõe limites às gratificações no parágrafo primeiro: “A gratificação é concedida *pro labore* e só pode competir ao funcionario que estiver no exercício do seu cargo, ou em algum serviço publico e obrigatório.” [sic] Em caso de doença, então, ficaria o funcionário público sem gratificação. No parágrafo segundo, o texto da lei prevê que, a remuneração das “commissões municipaes e as subvenções concedidas a pessoas, emprezas ou escolas particulares, também se considerão gratificações e, como taes, sujeitas ás regras do paragrapho precedente.” Embora, crie alguma disciplina às comissões e subvenções, sedimenta a concessão de recursos públicos a empresas, pessoas e escolas particulares. Como se posicionaria Valladares diante dessa determinação legal que poderia estar “disvirtuando-se a missão do Estado”? [sic] Ou não há desvirtuamento algum, e é esse o papel do Estado liberal?

No artigo 15 (*caput*) do mesmo Decreto é imposto o fim dos reajustes salariais, quando estabelece que: “Nenhum funcionario municipal terá o direito á elevação constante, gradual ou periódica dos seus vencimentos, que serão fixos e, tanto quanto possível, iguais ao da mesma repartição e categoria, ou repartições e categorias equiparadas por lei.” [sic] O artigo tem a significação do clássico congelamento dos salários.

O artigo 47 reduz a intervenção do Conselho Superior de Instrução Pública, na medida em que este órgão deliberativo “fica convertido em órgão de consulta, especialmente sobre as mudanças de escolas de uns para outros logares e dos professores de umas para outras escolas.” Portanto, a Diretoria de Instrução Pública fica com maiores poderes para transferir escolas e professores. Os quais ficam a disposição de quaisquer transferências de escola. Pois, no “Capítulo VII, Das remoções,” o artigo 25 em seu parágrafo quarto estabelece que “considera-se renuncia a recusa da remoção pelos funcionarios municipaes, que forem removidos na conformidade deste artigo.” [sic]

Pelo artigo 49 fica determinado que “a começar do próximo anno lectivo [1901] a matricula da escola Normal será limitada e as suas aulas funcionarão durante o dia.” Com isso, Valladares consegue duas vitórias, reduz a formação de adjuntas pela Escola Normal ao limitar a matrícula, e obstaculiza a possibilidade do exercício do trabalho em formação com a

⁷⁰⁶ Boletim da Intendência Municipal, Jan./Dez. 1900. Publicado em 12 de junho de 1900, pág. 21. Encaminhado pelo Poder Executivo: Prefeito Dr. Antonio Coelho Rodrigues.

professora adjunta conciliando as aulas no curso noturno. Dessa forma abre caminho para contratações sem que a professora tenha passado pela formação na Escola Normal.

Outro ponto de honra de Valladares estava expresso no parágrafo primeiro do artigo 15: “Ficão extintos os auxilios para casa e criado, assim como o premio actualmente fixado por cada um dos alumnos que o respectivo professor apresenta preparados para exame.” [sic] Este artigo tem formulação intrigante, com a inclusão do “auxílio para criado”, o qual Valladares jamais se referiu. A junção no texto da lei, que combina “auxílio moradia” com “gratificação para exame”, nos parece algo capciosa. A despeito de possíveis distorções, frente à crise constante de moradia na cidade e aos baixos salários, o auxílio para o aluguel era um benefício imprescindível para o magistério nas circunstâncias da época. Haja vista a crise habitacional já referida nas seções anteriores. Para que fosse suprimido o auxílio para aluguel, seria preciso reajuste salarial compatível que permitisse aos docentes pagarem seus respectivos aluguéis. Entretanto, seus vencimentos foram *fixados* pelo artigo 15. Caracterizava-se assim uma política de arrocho salarial, cuja defesa se pautava na crise financeira da prefeitura. No que tange ao prédio escolar, permanece a subvenção à escola particular, continua a casa alugada para escola pública, e no relatório que sintetiza os anteriores não é propugnada a construção de escolas próprias pelo Estado. Por fim, no artigo 51, fica expressamente determinado que o Prefeito deverá suprimir o Instituto Profissional para o sexo feminino, “logo que encontre collocação conveniente para as alunas desvalidas e para isso poderá *subvencionar* um ou mais estabelecimentos de educação, contanto que não exceda á verba respectiva.” [sic] [grifo nosso]

Em suma, na proposta de reforma ficam em evidência as contradições, em razão de subsídios que permanecem para alguns e de corte de salário para outros. O Diretor Geral justifica em nome do interesse público, mas na prática, suas determinações privilegiam interesses privados. Valladares, poderíamos dizer, *fez escola* com suas propostas econômicas. Passados tantos anos, proposições de mesmo sentido, como a de passar a entidades privadas a responsabilidade sobre a educação pública, seriam novamente encaminhadas pelo poder público da cidade do Rio de Janeiro.⁷⁰⁷

O diretor da Casa de São José, antigo Asylo de São José e futuro Instituto Ferreira Vianna, dirige relatório ao Diretor Geral de Instrução Pública, Benedicto Valladares, em 14

⁷⁰⁷ Aqui nos referimos ao fato de a Prefeitura do Rio de Janeiro propor a transferência para Organizações Não-Governamentais (ONGs) de responsabilidades pela Educação Pública em 2009.

de agosto de 1900.⁷⁰⁸ Este documento serve como um exemplo das vicissitudes de uma instituição de instrução pública da época. Assim relata Alfredo Rodrigues Barcellos:

Obedecendo ás vossas ordens exaradas no officio que me endereçastes com data do corrente mez, venho submeter a vossa apreciação o presente relatorio que, sendo esta a primeira vez que á voz me dirijo conterà uma breve exposição dos fins principaes deste asylo, de sua organização e economia interna e do seo modo de viver [sic], e outras informações que vos habilitem á ajuizar quaes as suas mais urgentes e inadiáveis necessidades a serem attendidas para que seja operada a sua transformação de asylo de assistencia em internato de instrucção, tal qual determinou o artigo do decreto nº 209 de 12 de julho ultimo [1900].” [sic] Creada á 9 de Agosto de 1888 por iniciativa do Ministro dos Negocios do Imperio [sic] Dr. Antonio Ferreira Vianna, larga e *generosamente auxiliada pela população* desta Capital, o fim principal desta bella instituição foi desde o seo começo e assim tem se mantido, recolher e abrigar os menores desvalidos de 6 á 12 annos. E como seria um crime não cuidar da cultura de espirito destes menores e de seo desenvolvimento intellectual, sempre aqui se lhes ministrou todos os elementos constitutivos do ensino primario. [sic] [grifo nosso]

O ensino primário na Casa de São José, conforme descreve o Diretor, compõe-se de: 1º, de instrução primária elementar dada diariamente e dividida em duas categorias sucessivas: 1º grau a cargo de duas professoras e duas adjuntas; 2º grão a cargo de um professor e um adjunto; 2º, de desenho, lecionado três vezes por semana em uma só aula e esta a cargo de um só professor; 3º, de trabalhos manuais, cuja única aula é regida por um professor e funciona tri-semanalmente; 4º, de música vocal, cujas lições são dadas por um só professor e duas vezes por semana; 5º, de ginástica, cuja aula exclusivamente pratica é bi-semanal e está sob a direção de um professor; 6º, de instrução militar, cujos exercícios dirigidos por um oficial e um inferior do exército têm lugar duas vezes por semana; 7º, de agronomia e agricultura prática, cujos trabalhos são diários e dirigidos por um professor.

Barcellos ressalta ainda que desde 1897 o número de asilados tem sido superior a 300, de modo que a cada uma das seis aulas de instrução primária existentes cabem mais de 50 alunos⁷⁰⁹ e nas aulas de desenho e trabalhos manuais não podem os respectivos professores, — “com grande pesar deles e meu” —, receber nem a metade dos menores para elas preparados e que nelas desejam matricular-se. Assim, pois, transformando hoje este asilo em um internato de instrução, a primeira necessidade quanto ao ensino que deve ser atendida, e isto para as boas praxes pedagógicas que estatuem que um não tenha, sob a sua direção mais de 30 alunos, é o aumento do número de professores de instrução primária e de desenho, e a criação de lugares de auxiliares para os professores de trabalhos manuais e de música.⁷¹⁰

⁷⁰⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 38-1-28, f. 16.

⁷⁰⁹ Turmas superlotadas, problema que persiste na educação pública no Rio de Janeiro.

⁷¹⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 38-1-28, f. 16.

O Diretor da Casa de São José propugna pelo aumento do número de professores para o atendimento satisfatório quanto ao alunado. Mas, como se sabe, essa não uma prioridade da gestão de Benedicto Valladares. Outra necessidade é a substituição e o aumento da mobília e material escolares que, além de insuficientes e por demais modestos, estão em parte deteriorados pelo longo tempo que já têm de uso.

A inspecção dos asylados e a fiscalização de todo o serviço interno se achão confiados á uma economista que tem sob sua direcção, para auxiliar-a, quatro inspectoras e quatro adjuntas de inspectoras. Sérias e muito sérias tem sido as dificuldades que hei encontrado para preencher os logares de adjuntas de inspectoras, o que eu attribuo á manifesta desproporção entre o trabalho fatigante a que estão sujeitas e o parco vencimento (60 mil reis mensaes) que percebem. A maior parte das nomeadas,— e seu numero já é bem avultado —, apenas se demoram dias no exercício de suas funções, que abandonão alegando que a remuneração á que tem direito está muito longe de compensar o serviço que dellas é exigido. Assim sendo, peço-vos que me autorizais a transformar estes quatro logares em dois, vindo a caber á cada um destes a gratificação de 120\$000 mensaes; isto em quanto não é dada a execução do decreto n° 518 de 31 de Março de 1898 que, entre outras disposições, distingue os quatro logares de adjuntas de inspectoras, creando em substituição os de mais quatro inspectoras. Para boa fiscalização do serviço e a bem da disciplina do estabelecimento é de necessidade urgente e imprescindível o preenchimento desses logares, pois com o numero avultado de asylados aqui recolhidos tanto soffre a fiscalização como a disciplina, desde que não é completo o numero de auxiliares da economista. [sic]

Por mais de uma vez em relatórios, segue o diretor, “externei minhas observações sobre o acanhamento de algumas das dependências do prédio em que funciona o asylo.” São estas as principais: “os dormitórios e o refeitório evidentemente insufficientes para comportar o numero actual de asylados.”⁷¹¹ Renovando aqui perante vós estas mesmas observações, solicito também a vossa atenção para as providencias que por vezes, quer em relatórios, quer em officios especiais reclamei relativamente algumas obras urgentes, de incontestável necessidade, e cuja execução não deve ser adiada por mais tempo. Barcellos pede a substituição, por muralhas, das cercas que separam os terrenos desta Casa dos vizinhos e que se acham em sua quase totalidade deteriorados e mesmo inutilizadas, e isto para garantir o asilo contra os assaltos dos malfeitores, que “aliás já tem aqui deixada assinalada a sua perversidade”. A outra obra sugerida é a construção de uma passagem que ligue o edificio principal ao pavilhão das aulas, a fim de evitar que os asilados atravessem de um para outro lado à descoberto e expostos à chuva. Concluindo essa importante questão, Barcellos observa que: “É meu dever lembrar-vos que o supracitado decreto n° 518 de 31 de Março de 1898 ainda hoje não executado autorisa a despesa necessária não só para o acréscimo das despesas do asilo como para outras obras que forem precisas.” [sic]

⁷¹¹ Como disse Marx, o capitalismo não consegue resolver as contradições que cria, na mesma medida em que gera a miséria também não consegue extingui-la.

O Diretor da Casa de São José assinala que em todos os seus relatórios anuais desde 1895 tem “reclamado a instalação de pequenas officinas onde sejam dadas aos asylados as instrucções iniciais da vida profissional, onde elles possam entregar-se á aprendizagem de profissões manuaes adequadas á sua tenra idade.” [sic] A “este appello constante acudio afinal o Conselho Municipal incluindo no Decreto nº 518 de 31 de Março de 1898 a verba de 20 contos de reis.”

Entretanto, “para a montagem dessas officinas, o que não se effectuou certamente por causa do máo estado das finanças municipaes.” [sic] Argumenta o Diretor,

em estabelecimentos idênticos a este é tão conhecida a utilidade das officinas, são tão manifestas as suas vantagens praticas que peço licença para insistir junto de vós nesse appello, esperando que vós, Exmo. Dr. Director, envidarei todos os esforços afim de que sejam montadas na ‘Casa de S. José’ estas pequenas tendas de trabalho que hão de tornal-a sympactica ao publico e construir os elementos seguros do seo progresso. [sic] Apesar do numero elevado de Asylados que aqui se mantem desde 1897 — superior á lotação que em relação ás dimensões do prédio é imposta pelas exigências hygienicas —, o estado sanitário neste asylo tem sido sempre o mais lisongeiro possível; tão lisongeiro tão favorável, que constitue justo motivo de admiração para todos que delle tem conhecimento. Assim é que, nos meses decorridos deste anno não tivemos ainda um só caso de moléstia que se pudesse dizer ligeiramente grave. Concorrem para isso, a meo ver e na opinião do facultativo deste estabelecimenrto, além de outros elementos, o uso de banhos frios diários, obrigatório para todos os asylados, os exercícios gymnasticos, a boa e sã alimentação e o rigoroso e meticoloso acceio mantido caprichosamente em todas as partes do prédio. [sic] Terminando apresento-vos em anexo o projecto do orçamento desta Casa [sic] para o futuro exercício de 1901. Saude e Fraternidade. Dr. Alfredo Rodrigues Barcellos. Director. [sic]

A avaliação que Barcellos faz das condições de ensino da Casa de São José, dão bem a medida de precariedade em que esta instituição se encontrava. Não obstante, na lógica de Valladares, as explicitações do Diretor do antigo Asilo de São José, pouco efeito produziriam, em face do receituário econômico largamente defendido por Valladares em seus relatórios ao Prefeito. Depreende-se do arrazoado encaminhado por Barcellos que a Casa de São José enfrentava os *males* que Valladares não provia de remédio e que com suas medidas poderiam se agravar. Ou seja, escola com superlotação de alunos, funcionários explorados, escassez de professores, insuficiência de recursos e instalações sucateadas. Assim, o Diretor Geral queria que a Casa de São José passasse a Internato de Instrução, porém mantendo mesmas condições precárias que existiam antes. Levada a efeito, na íntegra, a reforma pretendida por Benedicto Valladares teria um resultado deletério para a Instrução Pública do Distrito Federal. Entretanto, como não permaneceu longo tempo no cargo, os efeitos de sua gestão no ensino público carioca, foram, talvez, minimizados. De todo modo, muitas de suas propostas parecem ter repercutido em posteriores administrações da educação pública na cidade do Rio de Janeiro.

Seguindo a lógica de que a escola particular, desde que ensinasse gratuitamente, merecia algum subsídio do Estado, facilitando sua instalação, ocorriam pedidos de isenções de encargos municipais. Em 1900, na proposta para a aprovação da obra do templo maçônico “Grande Oriente do Lavradio”,⁷¹² como se fosse uma permuta pela cessão do terreno público, encontrava-se prevista “a construção de um prédio destinado a uma escola gratuita.”⁷¹³ No mesmo sentido de uma *parceria público-privado* sugerida por Lílian Vaz no período imperial.

A maçonaria, como revelam Morel e Oliveira, dirigia “trabalho pedagógico às camadas pobres da população, num espírito nitidamente filantrópico.” No Primeiro Reinado já surgira a *Sociedade Amante da Instrução*, que inicialmente se chamava *Sociedade Jovial Instrutiva* (1829), cuja finalidade era oferecer cursos para jovens pobres, conforme o propósito revelado por um diretor de: “socorrer a humanidade, e levar instrução à ignorância, especialmente à classe dos pobres.”⁷¹⁴ Na República, segundo os autores, a maçonaria tornou-se guardiã da ordem e do progresso.⁷¹⁵ Talvez, seja essa a principal razão para o templo maçônico ter acesso facilitado ao terreno público.

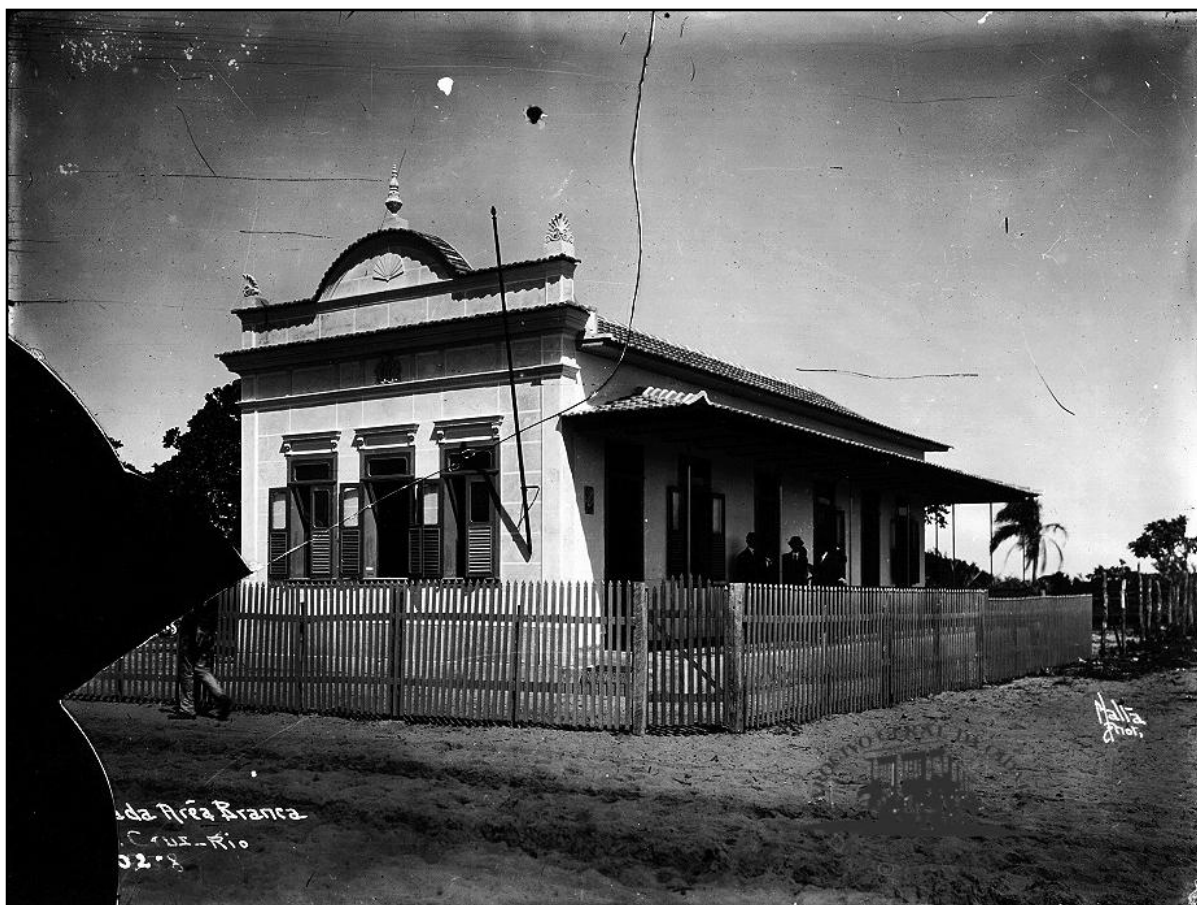
Sob a forma de escola alugada ou, em certas situações, adquiridas pela Prefeitura do Distrito Federal, foram sendo instituídas escolas em casas de moradia, como pode ser o caso da Escola da Areia Branca em Santa Cruz. Uma escola fundada no período em que Benedicto Valladares foi Diretor de Instrução Pública. Como o Diretor Geral não explicitava qualquer defesa em favor da construção de escolas públicas em prédios próprios municipais pelo Estado, o mais provável é que esta casa-escola tenha sido comprada para servir à Instrução Pública, como propriedade pública municipal. Na fotografia de Augusto Malta é colocado em destaque o prédio escolar, caracterizando a ação política do Estado (Prefeitura do Distrito Federal). Na imagem aparecem alguns homens na varanda (talvez professores), mas não são vistos os alunos da Escola da Areia Branca, que se configura tipicamente como escola isolada em zona rural.

⁷¹² MOREL, Marco; OLIVEIRA, Françoise Jean de. *O poder da maçonaria: a história de uma sociedade secreta no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 137.

⁷¹³ AGCRJ: Códice 46-2-10: Maçonaria: Papéis sobre a construção do templo maçônico “Grande Oriente” (1900) e sobre a construção de um prédio destinado a uma escola gratuita; 1900-1902.

⁷¹⁴ Cf. In: MOREL; OLIVEIRA, op. cit., p. 145. Embora algumas sociedades filantrópicas fossem consideradas como “agremiações não-maçônicas [...] dentro de um mosaico de associações, as maçonarias estavam incluídas (e não colocadas à parte), inclusive porque seus participantes pertenciam a diferentes tipos de associações, maçônicas ou não.”

⁷¹⁵ *Ibid.*, p. 179.



Fotografia 16: Escola da Areia Branca. Legenda: “Escola da Arêa Branca, Santa Cruz - Rio”. Conteúdo: Local: Santa Cruz, Rio. Santa Cruz. Iconografia: AGCRJ. NV 0288. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. “Fachadas frontal e lateral esquerda da Escola Tenente Renato César, Santa Cruz.” Fonte: Relação dos Estabelecimentos de Ensino Primário e Jardins de Infância. RJ, PDF, 1957.” [sic] . O Portal Augusto Malta a autoria da foto é de Augusto Malta, e a fotografia foi produzida em 1924. Coleção Prefeitura do Distrito Federal Fonte: AGCRJ. Na atualidade é denominada Escola Municipal Tenente Renato César. Zona Suburbana - 13º districto - 3ª escola feminina elementar – Areia Branca – Santa Cruz. Professora: Jesuina Carlota Tinoco da Silva. Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jan./Mar. 1911, p. 150. AGCRJ. Biblioteca, em 29/09/09. Denominação da escola nesta época. Não está assinalada como “P. M.” (Próprio Municipal). CREPRJ: **Escola Tenente Renato Cesar**. Endereço: Avenida da Areia Branca, 1.510 – santa Cruz. Inauguração: 1900. Estilo Arquitetônico: Colonial. Prefeito: Antonio Coelho Rodrigues. Diretor Geral de Instrução Pública: Benedicto Valladares. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.

As escolas, na medida em que ocupavam casas alugadas, muitas das vezes, não permaneciam todo o tempo num mesmo endereço. Dessa forma, o aluguel de escolas também tinha como decorrência a mudança de escola para outro prédio, por diversos motivos (interesses do proprietário, valor de aluguel, precariedade de instalações). Assim, em 19 de Janeiro de 1901, o Diretor Geral de Instrução Pública solicita através de ofício ao Diretor Geral de Contabilidade o valor de 20\$000 para pagar “a mudança da 6ª escola para o sexo feminino do 8º distrito, do prédio à rua da Estação nº 1 para o da rua Comendador Bastos nº 11ª.” O encarregado pela mudança Norberto da Rocha Guimarães assina no reverso da folha nº 1 o recibo de 20\$000. Portanto, além das despesas com os aluguéis, havia também recorrentemente a despesa com mudanças e a transferência de docentes e alunos para outro prédio particular alugado como escola pública.⁷¹⁶

O Decreto nº 785 de 17 de dezembro de 1900 suprimiu o auxílio mensal, “de 150\$000 nos prédios urbanos e 70\$000 nos suburbanos”, para pagamento de aluguel aos professores públicos do Distrito Federal. O auxílio estava previsto pelo Decreto nº 98 de 3 de novembro de 1898 que estabelecia que “o Professor Cathedratico pode, com sua família morar no prédio da escola, se este tiver accomodações bastantes e não houver inconveniente para o ensino.” Fazia, porém uma ressalva, “quando o professor não possa morar no prédio da escola receberá um auxilio para aluguel, etc.” [sic] Dessa forma, o Decreto nº 785 retirava uma vantagem dos professores. No entanto, o novo dispositivo legal, no parágrafo único do artigo 13, dizia: “excetuam-se da disposição supra os professores que funcionarem em próprios municipaes que não tenham accomodações para a residência, etc.” Os professores públicos que lecionassem em prédio do Estado sem condições de moradia, ainda recebiam a gratificação do aluguel, mas e os que trabalhassem em prédios alugados? Vários professores, através de requerimentos, conseguiram reaver o antigo direito. No código pesquisado existem diversos ofícios com pareceres favoráveis. Aqui, nos baseamos no parecer de Campos de Medeiros, da “Secção de Contabilidade da Diretoria Geral de Instrucção.”⁷¹⁷ [sic]

A aprovação do referido decreto ocorre em dezembro de 1900, e a resistência dos professores em decorrência é iniciada no ano seguinte. Um primeiro ofício aparece em abril:

Exmo. Snr. Prefeito. Carolina Augusta Pinheiro, professora cathedratica da 1ª escola publica para o sexo feminino, no 1º districto, á rua Marques de S. Vicente nº 50, Gavea, vem pedir a V.ª Ex.ª se digne a tornar effectivo o auxilio para aluguel de casa concedido por lei em vigor e que outr’ora percebia. Confiada na justiça de V.ª Ex.ª a supplicante E. [espera] deferimento. Capital Federal, 11 de Abril de 1901, Carolina Augusta Pinheiro.

⁷¹⁶ AGCRJ: Instrução Pública: Código 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, ofícios; 1901-1909, f. 1.

⁷¹⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Código 12-2-4, f. 3.

A Professora Carolina Augusta recolheu imposto de expediente de 300 réis em 11 de maio de 1901, como os demais professores que reivindicaram seus direitos. Nas costas da folha 3: “Ao Snr. Campos de Medeiros para que se digne informar. [Assinatura ilegível]”

A requerente tem inteiro direito ao que pede, em virtude de disposições contidas no Dec. nº 98 de 3 de Novembro de 1898 e Dec. 785 de 17 de dezembro de 1900. No primeiro d’esses Decretos se encontra, no art. 24, o seguinte: ‘O professor cathedratico pode, com sua familia morar no prédio da escola, se este tiver accomodações bastantes [sic] e não houver inconveniente para o ensino [...] quando o professor *não possa* morar no prédio da escola *receberá um auxilio para aluguel*, etc.’ [grifo do autor]

No segundo [decreto], lê-se no artigo 13 o seguinte: ‘Fica supprimido o auxilio para aluguel de casa aos professores públicos. § único – Excetuam-se da disposição supra os professores que funcționarem em próprios municipaes que não tenham accomodações para a residência, etc.’

Embora seja contestável a legalidade da disposição contida nesse art. 13, bem como da excepção ultimamente decretada pelo Conselho Municipal, em face do Direito e dos accórdams [sic] dos Tribunais da justiça local, quer por um, quer por outro dispositivo legal tem a requerente direito ao auxilio, por quanto funciona em escolaa que o occupa próprio municipal sem accomodações para residência (*) [sic] É o meu parecer. Secção de Contabilidade da Directoria Geral de Instrucção, em 8 de junho de 1901. Campos de Medeiros [assinatura]. (*) Vide os pareceres que tive occasião de emittir, sobre o mesmo assumpto nos deferimentos das Sras. D. D. *Olympia da Costa e Maria da Conceição Mello Moraes* [sic], bem como em petição anterior do Prof. Franccone. Reporto-me a essas informações que expedi com a devida clareza a minha opinião sobre o caso. Medeiros [rubrica] [grifo do autor]

De accôrdo. Faz-se a abertura de um credito importância de sete contos e duzentos mil réis (7: 200\$000) para o pagamento não só da requerente como de mais três professores em condições eguaes. 8-6-901, C. Isaias. Chefe de Secção. [sic]

O Ofício 232 de 6 de maio de 1901. Maria da Conceição de Mello Moraes, que também recolheu 300 réis de imposto de expediente em 15 de março de 1901, foi igualmente deferido.

A professora se dirigiu reportou ao prefeito nos seguintes termos:⁷¹⁸

Snr. Dr. Prefeito. Maria da Conceição de Mello Moraes, professora da 1ª escola de instrucção primaria para o sexo masculino do 1º districto, vem pedir-vos que mandeis tornar effectivo o empenho [?] para o aluguel de casa a que tem direito pelo Decreto nº 785 de 12 de Dezembro de 1900, e que se acha consignado no § 11 do orçamento vigente. Nestes termos. Espera deferimento. Districto Federal, 15 de Março de 1901. Maria da Conceição de Mello Moraes. [sic]

No verso da folha 4 é encaminhada a solicitação: “Ao Snr. Campos de Medeiros para informar. Isaias, 2-4-901.” [sic]

Maria da Conceição de Mello Moraes, professora pública, solicitava o auxílio para pagamento do aluguel de casa de moradia, na medida em que a escola, instalada em prédio próprio municipal, na qual lecionava não possuía as acomodações mínimas para que ela e sua família pudessem habitar. Em face das precárias condições de habitação do Rio de Janeiro era plausível tal reivindicação.

⁷¹⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1909, f. 4.

A requerente, Sra. Maria da Conceição de Mello Moraes solicita auxílio para aluguel de casa, visto não ter, o próprio municipal em que funciona a sua escola, as acomodações necessárias á sua residência. As disposições legais que regem o assumpto são as seguintes: ‘Art. 15 do Dec. 98 de 3 de Novembro de 1898 – Os actuaes grupos escolares passarão a chamar-se *escolas-modelo*. § 1º - As directoras dessas escolas terão vencimentos annuaes de 6.000\$, *terão o direito de morar no edificio da escola ou quando este não tenha accomodações, de receber o subsidio de que trata o art. 24.*’ [grifo do autor]

‘Art. 24 do mesmo Dec. – (in fine)...[sic] Quando o professor não possa morar no prédio da escola, *receberá um auxilio para aluguel*, que será de 150\$ para os prédios urbanos e 70\$ para os suburbanos.’ [grifo do autor] [sic] O § único do art. 13 do Dec. 785, que reorganizou as repartições municipaes, dispõe o seguinte: ‘Art. 13 – Fica supprimido o auxilio para aluguel de casa aos professores públicos. § - Excetuam-se da disposição supra *os professores que funcionarem em próprios municipaes que não tenham accomodações para residência*, em quanto nesses prédios não forem feitas as obras necessárias a tal fim.’ [grifo do autor] [sic] O edificio em que funciona a escola da requerente não tem accomodações para a residencia da professora, segundo allega esta petição. Está, portanto, nos casos do § único do art. 13 do Dec. 785 de 17 de Dezembro de 1900 combinado com o art. 24 e 15 do Dec. nº 98 de 3 de Novembro de 1898. Este ultimo artigo, comquanto se refira ás *Directoras de Escolas Modelos* [sic], vem mostrar que o legislador teve a intenção de conceder auxilio sempre que o edificio da escola não tiver as necessárias accomodações para residência. [sic]

Nestas condições, entendo que, ouvido o Dr. Inspector Escolar sobre a allegação da Sra. Professora, deve ser concedido o auxilio sollicitado, conforme dispõe o § único do Dec. 785 citado.[sic] A verba consignada no orçamento vigente para auxilio aos professores é de 3.600.000, computando assim o pagamento de dous d’elles apenas. Os demais que posteriormente apparecerem torna-se preciso credito especial do Conselho Municipal. Em 15-4-1901. [Assinatura ilegível] Ao Snr. Director de Contabilidade. 1ª Secção 15 de Abril de 1901. O chefe [assinatura ilegível] Envie-se á Directoria Geral de Instrucção, 16-4-901. P. Marques [assinatura] Incluindo a requerente, diga a Secção, quantos professores se achão comprehendidos na excepção do § único do art. 13 do Dec. nº 785 de 17 de Dezembro de 1900. Directoria Geral de Instrucção, 18 de Abril de 1901. Borgbaum [?] [assinatura] [sic]

De accôrdo com a Folha ultima de auxilio para aluguel de casas, relativa ao mez de dezembro do anno próximo passado, são cinco, incluída a requerente, os professores cujas escolas ainda funcionam nos próprios municipaes seguintes: 1ª masculina do 1º - Escola da requerente – Rua Marquez de S. Vicente nº 50; 1ª feminina do 1º - Professora Carolina Augusta Pinheiro – mesmo prédio acima; 2ª feminina do 1º - Professora Delphina T. da Cunha Cruz - Rua da Matriz nº 11; Escola Modelo Benjamin Constant – Diretora Olympia do Couto – Praça 11 de Junho (*); 5ª masculina do 6º - Professora Alcida do Amaral – Quinta da Bôa Vista. Secção de Contabilidade, 19 de Abril de 1901. [sic] (*) Na folha a que me referi, foi mencionado o nome de D. Alina de Oliveira Fortunato de Brito, que era então Directora dessa Escola. Visto. [assinatura ilegível] [sic]

As circunstâncias de moradia dos professores na cidade do Rio de Janeiro guardava íntima relação com processo de urbanização e modernização da cidade. Nos parece, pelo que conseguimos pesquisar, que coexistiam no Distrito Federal, professores em casas-escola alugadas e em escolas públicas estatais. O mestre-escola, por residir e lecionar na casa-escola, conseguia conciliar ainda que precariamente seu problema habitacional. Com a construção de escolas em prédios próprios municipais, os professores passaram a se defrontar com a falta de local de moradia. Assim, ou o professor habitaria a própria escola em que lecionava, e neste caso deveria estar prevista acomodação para tal propósito, ou precisaria de recursos suficientes para arcar com o aluguel de casa, posto que era completamente inviável a aquisição de moradia, até por que os imóveis pertenciam a um reduzido número de proprietários, que tinham como principal objetivo justamente o aluguel.

A professora Olympia do Couto,⁷¹⁹ Directora da Escola Modelo Benjamin Constant, também havia encaminhado requerimento argumentando no mesmo sentido das demais professoras.

Directoria Geral de Instrucção, Secção de Contabilidade, em 2 de Abril de 1901. Campos de Medeiros. Alem da presente petição existe a da Professora Olympia do Couto, Directora da Escola Modelo Benjamin Constant, petição esta já informada por esta Secção.

A lei orçamentária vigente consigna em seu § 11, a quantia de três contos e seiscentos (3:6000) para occorrer as despesas com os referidos auxílios, importância exacta para attender a esses dois primeiros pedidos. [sic]

Pela ultima Folha de auxilio para aluguel de casas, de Dezembro de 1900, verifica-se serem em numero de cinco os próprios municipaes, cujas accomodações não permitem a residência dos respectivos professores. Directoria de Instrucção. Isaias, 3-4-901 [chefe de secção?] Visto [assinatura ilegível] Á Directoria Geral de Contabilidade para que se sirva informar. Em 12 de Abril de 1901[assinatura ilegível] diga a 1[secção. D. marques 13-4-901. Ao Sr. Paiva para informar, 1ª Secção de Contabilidade, em 15 de 4 de 1901 [sic] O chefe [assinatura ilegível]. [sic]

A mesma razão que justifica a excepção aberta pelo art. 13 do Dec. 785., sucede em favor da professora primaria designada de accôrdo com o Art. 29 do Dec. 105 para reger no Instituto Profissional Feminino: o estabelecimento não lhe offerece accomodações precisas para sua residencia. [sic]

Consequentemente não são 5, mas 6 professores que tem direito ao auxilio para aluguel de casa.

Tendo, porem, a lei de orçamento consignado somente para o pagamento de dous desses professores, preciso se torna que o Conselho vote o respectivo credito, importância de 7: 200\$000 para pagamento dos outros quatro. Seja presente ao Sr. Dr. Prefeito, em 27-4-1901. [assinatura ilegível] [sic]

6. 2 Escolas públicas próprias: adquirir e construir

A possibilidade de a Prefeitura do Distrito Federal adquirir casas para escolas — não se restringindo apenas ao aluguel de prédios —, foi legalmente viabilizada por uma resolução do Conselho Municipal, em 23 de outubro de 1901. No artigo primeiro, ficou estabelecido que “fica o Prefeito autorizado a adquirir predios destinados as escolas municipaes, contanto que o pagamento dos ditos prédios seja feito em apólices municipaes e essas pelo preço da emissão.” [sic] No artigo segundo, que completa e finaliza a resolução, ficam revogadas “as disposições em contrario.” [sic]⁷²⁰ No dia seguinte, 24 de outubro de 1901, através do ofício 834, o gabinete do prefeito, de posse da cópia da referida resolução, solicita informações à Directoria Geral de Contabilidade, sobre viabilidade financeira para a aquisição de escolas.⁷²¹ Em resposta ao ofício, no mesmo dia, afirmando desconhecer “o valor da despesa com a construção de prédios p/ escolas municipaes de que trata a resolução”, a Directoria Geral de Contabilidade explicita que cabe a ela “apenas dizer que existem nos cofres municipaes nº

⁷¹⁹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-24: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1909, f. 6.

⁷²⁰ AGCRJ: Códice 12-2-4, f. 9.

⁷²¹ AGCRJ: Códice 12-2-4, f. 8.

3063 apólices que entraram pelo valor de 154 rs cada uma por 471:702\$000. Estas apólices estão sendo aplicadas ao pagamento do Passivo Municipal a 169 rs.”⁷²² [sic]

A decisão do Conselho Municipal atendia a interesses de proprietários que queriam vender imóveis. Nesse sentido, a Prefeitura passava ser, na perspectiva dos proprietários, o principal cliente potencial.

Em novembro de 1901 já aparecem as primeiras iniciativas de proprietários tentando vender casas para a instalação de escola pública.

Um documento está referido como: “Memorial.⁷²³ Ao Exmmo. Snr. Prefeito Municipal.”

O Dr. Luis Gonsaga de Sousa Bastos proprietário dos prédios de n.ºs. 3 e 5 da Rua Gonsaga Bastos, onde estavam funcionando duas Escolas Municipaes alugadas a 3504000 cada uma, contatou com o Snr. Coronel Henrique Villadares (então Prefeito) por proposta do Snr. França Carvalho (então Dr. Geral de Instrução Publica) a compra e venda dos respectivos prédios pelo preço equivalente a dez annos de alugueis adiantados. Não havendo verba para o respectivo pagamento, e sahindo o Snr. Coronel Valladares, entrou como seu successor o Snr. Dr. Francisco Wernek, que sustentou a transação, como assim fizeram seus successores até a entrada do Snr. Dr. João Felipe. Então, considerando o abaixo assignado, que, não havendo verba para pagamento de 4 meses de ordenados aos empregados, não haveria também para realizar se [sic] a transação ajustada, dirigio se [sic] ao Snr. Dr. João Felipe para pedir lhe [sic] a retirada da sua/minha [sic] proposta, ao que retorque o este, que ia ser autorizado pelo Conselho Municipal para comprar casas para Escolas mediante pagamento em apólices municipaes, e que só assim poderia realizar se [sic] a transação ajustada, requisitando do abaixo assignado uma outra proposta com declaração de receber a referida importância em apólices municipaes, e ao preço de 160\$000 cada uma. Ainda assim, para terminar uma transação já tão antiga, o abaixo assignado sujeitou se [sic] a modificar a sua primeira proposta já aceita apresentando a actual nos termos exigidos: entretanto de acordo da Prefeitura o Snr. Dr. João Felipe sem ter o assignado a Lei do Conselho, que o autorisava a comprar casas para escolas. Entrou por ultimo V. Ex.^a, a quem coube a sanção da referida Lei, e a quem compete resolver o que entender justo sobre este negócio. [sic]

Relevo porém ponderar, que foi ter ás mãos do Eng.º dos Proprios Municipaes a sua referida actual proposta sobre a qual, nos termos em que se acha, não deveria tratar se [sic] de nova avaliação, mas sim somente de examinar se [sic] a solidex, e estado de conservação dos referidos prédios, e que no caso de avaliação deveria fazer detalhadamente como foi requerido, e não como foi feita de modo, que muito destoa da proposta já aceita e ajustada! Parecendo ao abaixo assignado accintoxa [sic] essa inaceitável avaliação, não seria o caso de mandar V. Ex.^a (se assim o entender) proceder de uma avaliação, nomeando um outro perito de sua confiança, e permitindo que o abaixo assignado nomeie também um estranho á Prefeitura, e em caso de desacordo, nomeie V. Ex.^a um terceiro para desempate. Com toda a consideração e devido respeito aguarda o abaixo assignado a decisiva deliberação de V. Ex.^a. Novembro de 1901. Luis Gonsaga de Sousa Bastos. [sic]

A conclusão desse episódio de venda das referidas casas para escola na Rua Gonzaga Bastos, todavia, não se encontra no códice pesquisado.

⁷²² AGCRJ: Códice 12-2-4, provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, ofícios; 1901-1910, f. 10.

⁷²³ AGCRJ: Códice 12-2-4, f.11.

No mesmo período surgem outras iniciativas de proprietários para vender casas para a instalação de escola pública à Municipalidade. Como por exemplo:⁷²⁴

Casa do Exmo. Snr. General Firmino Peres Ferreira. Avaliação feita em 17 de novembro de 1901 pelo abaixo assignado [e] pelo Tenente Dr. Antonio Magalhães Bastos Jr. Casa de dous pavimentos medindo 22x17,7 m com uma superfície coberta de 389,4 m²; paredes mestras e duas divisorias longitudinais formadas de alvenaria de pedra e cal de 0,7 m de espessura. Sôccos e soalhos de junta e de macho e fêmea entabeirados, fôrros de saia e camiza também entabeirados com abas e cimalthas, tudo de pinho de Riga. Madeiramento de dimensões fortes sendo o encaichamento e ripamento do mesmo pinho. É composto de muitos pannes [?]. Telhado de telhas curvas com calhas de cobre e condutores de ferro. Plaibanda e cimalthas corridas. Vãos de portas de folhas de par em numero de 50 dos quaes 6 de calha e os demais almofadadas sendo os do pavimento superior cujo PD [pé direito] é de 4,5 m em bandeiras. Fachada principal com 3 portas de entrada e 13 janelas das quaes 3 de saccada. R\$ 109: 200\$000. Detalhes: Paredes e fundações, 1350 m³; Platibanda corrida, 78 ml; Soalhos, 640 m²; Fôrros, 640m²; Portas, 56; Janelas, 31; Cobertura, 416 m². Paredes divisórias, calhas, esgatos, água, fogão, escadas de peroba e de cantaria, columnas de ferro, varandas, terraço coberto e passeio cimentado. Rio, 19 de novembro de 1901. Cassiano Ferreira de Assis. Major Eng. [sic]

Magalhães Bastos, tenente que também avaliou a casa, encaminha ofício ao engenheiro Lourenço Tavares, Diretor de Obras e Viação, em 21 de Janeiro de 1902. Este, por sua vez remete para as repartições competentes, esclarecendo aspectos relevantes do imóvel em questão.⁷²⁵

No ofício, o Diretor esclarece que o prédio que o “Banco Hypotecario do Brazil” [sic] oferecia e queria vender à Prefeitura, havia sofrido melhoramentos e estava em condições de bem prestar-se a uma escola. Contudo pela grande elevação em que a casa estava situada, e pela insuficiente pressão dos encanamentos do respectivo abastecimento, era sempre sensível a falta d’água, inconveniente esse que poderia ser sanado, se fosse viabilizado um ramal direto para os reservatórios do edifício. Havia também a insuficiência de privadas para uma escola numerosa, além de serem estas internas, no prédio em questão.

A construção do prédio se fosse executada pelos preços de material e mão de obra, avaliados na época, seria “de valor de 76: 000\$000, que se pode demonstrar detalhadamente. Os melhoramentos externos de bem feitorias são os de muralhas em volta da casa, e na frente da Rua Ferreira Nobre, portão de ferro, gradil e escadas, que avalio em 10: 000\$000”. [sic]

⁷²⁴ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, ofícios; 1901-1910, folha 15.

⁷²⁵ No documento está assim descrito: “Á Directoria de Instrucção, 8-2-1902. Á Directoria de Rendas, 13-2-902. Medeiros. Á 3ª secção em 15-2-902. A. Fernandes.” [sic]

As condições de localização, terreno e reformas necessárias integram a avaliação do Diretor de Obras e Viação:

O terreno regula ter pela rua Ferreira Nobre 93. 60 m, pela rua Cecillia 154 m e pela rua do Engenho Novo 62. 80 m, confinando pelo lado esquerdo com terrenos dos herdeiros do Commendador Soares, prefazendo [sic] uma testada de 310 m pelas ruas referidas. [sic] A superfície de todo o terreno, com forma irregular, sendo a parte posterior em declive, é calculada em 12780 m², que pode ser avaliada a 3\$500 o metro quadrado, o que elevará o valor de todo o terreno a rs. 44 730\$000. [sic] Assim pois a propriedade toda, incluindo todos os terrenos limitados pelas ruas Ferreira Nobre, Cecillia e Engenho Novo e limites dos da chácara dos herdeiros do Commendador Soares, avalio em 130: 000\$000, que equivale a 883 apolices do valor actual de 148\$000, ou a RS. 176: 600\$000 em apólices no valor de 200\$000. Rio, 6 de fevereiro de 1902. Lourenço Tavares. [sic]

Em continuidade aparece a resposta da Directoria de Rendas:⁷²⁶

Ao Snr. Raul Cardoso, 18-2-902. Achando-se já informado pela Directoria de Instrução, quanto á conveniência do prédio proposto á venda para installação de escolas e pela D. Obras, quanto ás suas condições de construcção e valor, penso que deve ser o presente requerimento submettido ao despacho do Snr. Dr. Prefeito, que resolverá conforme julgar mais acertado. A Prefeitura está autorisada a adquirir prédios para escolas, mediante o pagamento em apólices municipaes ao preço da emissão, pelo Decreto n. 827, de 24 de outubro de 1901. 3^a secção — 18 de Fevereiro de 1902. Arthur Ginsburg. Seja a presente á S. Ex. Sr. Dr. Prefeito. Directoria das Rendas em 18 de Fevereiro de 1902. A. Fernandes. [sic]

A Directoria de Obras também apresenta sua posição:

Prefeitura do Districto Federal, Directoria de Obras e Viação. 17-1-902. [sic] Ilmo. Snr. Prefeito do Districto Federal. O abaixo assignado Presidente do Banco Hypotecario do Brazil, tendo no mesmo Banco o prédio á Rua Ferreira Nobre nº 2, Engenho Novo, propõe a venda do mesmo a essa Prefeitura, para nelle funcionar como outr'ora Escola Publica, pelo preço que se convencionar, desde que mandando V. Ex.^a examinar o dito prédio, seja elle aceito para o fim acima indicado e V. Ex.^a julgue necessário a sua acquisição. Rio de Janeiro, 19 de Dezembro de 1901. [sic]

O ofício enviado pelo Banco Hypotecario é analisado pelo Diretor Geral de Instrução Pública, Medeiros e Albuquerque, a fim de decidir se caberia a aquisição do prédio para installação de escola pública. Não se tratava de uma decisão simples, na medida em que, nestes casos, estavam envolvidos diversos interesses públicos ou privados. Portanto, caberia uma análise sensivelmente criteriosa. O Diretor Geral de Instrução Pública, em conclusão, explicita suas discordâncias e justifica a pertinência de o referido imóvel se prestar aos fins pretendidos.⁷²⁷

⁷²⁶ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1910, folha 16-18.

⁷²⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1910, folha 14.

Dispensou a audiência do inspector escolar. 1º - porque elle, em 1897, informou falsamente sobre a installação ahi, de uma Escola Modelo; 2º - porque visitei muitas vezes a referida casa, conheço-a, posso attestar que, para igual installação satisfaz plenamente. [sic]

Em 1897, o Prefeito de então, Dr. Francisco Werneck, allugou esse prédio, por contracto, ao preço de 90\$000 mensaes. *Não fui ouvido para a celebração de tal contracto:* [sic] só visitei a casa depois *que elle estava firmado*. Achei, porem, que o negocio tinha sido vantajoso. [sic] [grifo do autor]

Essa não foi, posteriormente, a opinião do Dr. Cesario Alvim, que denunciou o acto do seu antecessor, como um escândalo, e rescindiu o contracto, obrigando a Municipalidade a uma indenisação. [sic]

Para que, entretanto, o Sr. Dr. Prefeito possa avaliar do acto do seu antecessor, farei notar que, na época em que se ordenou o fechamento da referida escola, havia no districto escolar, em exercício, 17 outras escolas. Em uma, o preço médio mensal por alumno de matricula era de 2. 127 rs.; em outra, de 2. 597; na escola modelo, de 2. 710 e *em todas as quinze demais* superior a isso, a saber: 11. 537, 8. 063; 7. 575; 3.225; 2. 285. Nestes termos, salvo engano da arithmetica, continuo a crer que a escola-modelo [sic] era uma das mais baratas do districto. Cumpre ainda Accrescentar, para remate, que nesse edificio trabalharam quatro professoras que foram espalhadas por escolas, uma das quaes custou 600\$000 mensaes e as outras 300\$000 cada uma, o que perfaz a somma de 1.500\$000, sem duvida superior a 900\$000. [sic] [grifo do autor]

Assim, a rescisão do contracto feito por um dos vossos antecessores me parece ter sido um acto lesivo aos cofres municipaes, que tudo prova em favor do prédio em questão, agora pronto á senso da Municipalidade. [sic]

Por fim o Diretor Geral qualifica o prédio como conveniente ao propósito de servir como escola pública: “Não é da minha competência entrar no calculo do preço que elle deve custar. Quanto ás condições pedagogicas, posso afirmar que são boas. Ouça-se, por isso, no que diz respeito a mais, á Directoria de Obras. Medeiros e Albuquerque.”⁷²⁸ [sic]

Questões com alugueis devidos pela Municipalidade resultaram em notificações ao Prefeito, cobrando seus respectivos pagamentos.⁷²⁹

Capital Federal em, 17 de Maio de 1902. Exmo. Snr. De ordem do Exmo. Snr. Enéas Galvão Juiz do Tribunal Civil e Criminal, e com a devida vênua, notifico a V. Ex.^a pelo theor da petição que por cópia junto a vós remetto. Saude e Fraternidade. Ao exmo. Snr. Joaquim Xavier da Silveira. Dgmo. Prefeito do Districto Federal. Official de Justiça. Manoel Pena da Costa. 11:196\$000. A 2ª secção para archivo. Em 22-9-902. Samuel Santos. Contra fé. Exmpo Snr. Dr. Enéas Galvão Juiz da Camara Civil. Fernando Moitinho, Domingos Moitinho, Luiz Moitinho e Dr. Bernardo de Magalhaes requerem a V. Ex.^a se digne ordenar a intimação do Prefeito do Districto Federal para pagar aos Supplicants os alugueis devidos do prédio sito á rua Senador Eusebio nº 356, que foi occupado por uma escola publica Municipal [sic], visto achar-se definitivamente terminada a ação de despejo promovida por D. Constança Ricarda de Macedo a qual motivou a suspensão dos pagamentos dos ditos alugueis. Nestes termos p. p. a intimação requerida com as communicções legaes e p. p. deferimento. Rio de janeiro 12 de Maio de 1902. A. de Cerqueira Lima. Despacho Livro com termos. Rio 12-5-902. Enéas Galvão. Para fins exposto intimação o Snr. Prefeito do Districto Federal Xavier da Silveira, que de todo sciente ficou e recebeu a presente. Rio 17 de Maio de 1902. Official de Justiça. Manoel Peres da Costa. [sic]

⁷²⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1910, folha 14.

⁷²⁹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1910, folha 19-20.

Algumas tentativas de vender casas à Prefeitura foram veementemente repelidas: “Archive-se. 11-8-903.”⁷³⁰ [sic] Nestes termos, foi dada a resposta à tentativa de vender uma casa por uma proprietária do centro da cidade:

Luiza de Carvalho Bittencourt e Silva, proprietária da casa nº 28 á rua Treze de Maio, nesta Capital, vem, por intermédio de seu procurador, Francolino Câmeu, propor a venda da mesma casa á Municipalidade, de accôrdo com o que preceitua a lei. Rio de janeiro, 8 de Maio de 1903. Francolino Câmeu.” [sic]

Ao Sr. Dr. Inspector Escolar do 2º districto para que se digne informar. Em 23-7-903. O Director Geral, Medeiros e Albuquerque. [o Diretor Geral solicita que Inspector informe sobre a casa]. Sinto-me embaraçado para dizer sobre a casa nº 28 da rua 13 de Maio, proposta a venda á Municipalidade, de acordo com o que preceitua a lei.

Fallar em primeiro logar esta Inspectoria escolar, quando outras repartições — de obras publicas e hygiene — ainda não foram ouvidas, não parece o mais regular.

Accresce que há manifesto equivoco na remessa do requerimento para esta Inspectoria, por não acreditar que a requerente tenha a intenção de ridicularisar o ensino publico primário deste Districto Federal. [sic] Certo, offerecer para uma escola uma casa térrea, de duas portas, de construcção [...], usada em meados do século passado, senão mais antiga, actualmente occupada por um negocio de quitanda, de baixa espécie, — seria uma injuria gratuita, que julgo reconhecer não ser a intenção. Nestas condições, nada tenho a dizer. Em 1-8-903. [sic] [assinatura do Inspector está ilegível]

A posição de Medeiros e Albuquerque — em cuja gestão foram edificadas várias escolas públicas ainda existentes — é pelo indeferimento puro e simples: “A casa não se presta de modo algum para o fim proposto. Aliás creio que já foi desapropriada, mas para o alargamento da rua. Em todo o caso é manifesto que para escola não pode servir. Em 16-8-903. Medeiros [assinatura].” [sic]

Armando Barros⁷³¹ analisa a insuficiência do legado do Império em termos de expansão de escolas públicas no Rio de Janeiro e nas províncias. Nesse sentido, o autor considera que as escolas construídas a partir da década de 1870, “embora distintas em sua arquitetura imponente e localizadas em áreas enobrecidas das cidades, os novos prédios não substituíram as inúmeras casas alugadas, pequenas, modestas e insalubres,” que, até então, “serviam ao ensino primário no município da Corte e nas províncias.” Tal quadro não foi alterado com o advento da República, como destaca Barros, tal situação de precariedade perdurou de forma caótica até a primeira década do século XX quando, sucessivamente, “os prefeitos da cidade do Rio de Janeiro realizaram ações na educação pública que rompiam o imobilismo, ainda que dando continuidade à desigualdade estrutural no acesso escolar.”

⁷³⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios; 1901-1910, folha 29.

⁷³¹ BARROS, 2003, op. cit., p. 303-4.



Fotografia 17: Escola Prudente de Moraes. Fotografia sem data. Autor não identificado. Registro: 649/03. Iconografia: AGCRJ.

CREPRJ: Endereço: Rua Enes de Souza, 36 – Tijuca. Inauguração: 12/06/1905. Estilo Arquitetônico: Eclético. Prefeito: Francisco Pereira Passos. Diretor de Instrução Pública: José Medeiros de Albuquerque. “A Escola Prudente de Moraes foi a primeira construída por Pereira Passos.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.

Segundo Rachel Sisson⁷³² a escola constitui um “partido arquitetônico caracterizado pela subdivisão em blocos distintos. Composição cuidada, com fachada animada por uma alternância de claros e escuros, com influência rústica no embasamento. Seus materiais e acabamentos, recortes dos vãos e esquadrias, apresentam afinidades com outros prédios escolares da mesma época como as escolas Barth e Deodoro.”

⁷³² SISSON, Rachel. Escolas Públicas do Primeiro Grau: inventário, tipologia e história: Rio de Janeiro, 1870-1945. Rio de Janeiro: *Revista de Arquitetura*, FAU/UFRJ, volume VIII, 1990, p. 69.



Fotografia 18: Escola Tiradentes. Portal Augusto Malta. CP/PP/AM/PC – 158. Legenda: “Prefeito Francisco Pereira Passos na Escola Tiradentes”. Data da fotografia: 1906. Autor: Augusto Malta. PDF. AGCRJ. Presentes na fotografia: Machado de Assis e Joaquim Nabuco.

CREPRJ. Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 48 – Centro. Inauguração: 24/11/1905. Estilo Arquitetônico: Neoclássico. Prefeito: Francisco Pereira Passos. Diretor Geral de Instrução Pública: José Medeiros e Albuquerque. Disponível em:

<<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escola/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.



Fotografia 19: Escola Tiradentes. Fachada da Escola Tiradentes. Vê-se um relógio com o horário: 10:47. Portal Augusto Malta. AGCRJ. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Coleção PDF. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.

Fonte da imagem: Iconografia: F-009460. Coleção Augusto Mata. Museu da Imagem e do Som.

Segundo Rachel Sisson⁷³³ “a escola Tiradentes foi inaugurada em 1905, na administração Passos, presumindo-se ter sido levantada no local onde Tiradentes foi enforcado. Em lugar de um monumento, preferiu-se levantar uma escola [...] Possui relógio no frontispício e guarda-corpos vazados, semelhantes aos da Escola Barth.”

⁷³³ SISSON, 1990, op. cit., p. 69.

Com efeito, Ângela de Castro Gomes⁷³⁴, analisando o desenvolvimento da escola pública brasileira, destaca que “na virada do século XIX para o XX, a escolarização doméstica ainda atendia a um número bem grande de pessoas, ultrapassando mesmo a rede de escolas públicas, fossem elas imperiais ou republicanas.”

Na administração de Pereira Passos, ocuparam o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública, primeiro Medeiros e Albuquerque e depois Manuel Bomfim.

Medeiros e Albuquerque, em face da construção da Escola Tiradentes, como exemplo, defendeu a construção da escola em contraposição à tentativa de no mesmo local ser construído um monumento a Tiradentes.

Em 7 de abril de 1903, a Comissão Glorificadora de Tiradentes encaminha ofício “Ao Illustre Cidadão Prefeito do Districto Federal” contendo um abaixo-assinado.⁷³⁵ A extensa argumentação da referida Comissão e a resposta do Diretor de Instrução Pública, que rebate pormenorizadamente os argumentos apresentados, constitui um episódio inusitado e disputado, em torno da implantação histórica da escola pública no Rio de Janeiro.

A Comissão Glorificadora de Tiradentes, representada pelos abaixo assignados, vem respeitosa e humildemente submeter ao vosso esclarecido critério as observações que passa a fazer, no intuito de desempenhar um dos deveres, quiçá o mais importante, da função que lhe foi imposta pelo concurso de circunstancias que detminaram a sua própria formação.” [sic]

Tendo tido conhecimento, pelas noticias dos jornaes desta Capital, de que pretendeis mandar construir uma escola no local onde foi supplicado o magnanimo e heroico Tiradentes, a Commissão Glorificadora do grande Patriota sente-se preza de vivo reconhecimento pela significação da vossa idéia, pois que, por semelhante fórma, asseguraes o vosso brilhante concurso para a obra de reparação e justiça que a Posteridade agradecida presta ao maior dos Brasileiros. [sic]

E a Commissão dos abaixo assignados, em vendo assim entregue a um destino útil o terreno sagrado pelo sangue do seo glorioso Patrono, daria por finda a sua principal incumbência, si, para continuar no seo propósito cultural, não a movesse agora e sempre o inilludível respeito que deve votar aos claros e precisos motivos que determinaram a desapropriação d’aquele sacratíssimo terreno. [sic]

Para tanto, basta recordar-vos que semelhante desapropriação foi feita em obediência á lei federal de 13 de julho de 1893, as quaes mandavam levantar ali um monumento á memória do incomparável Tiradentes, consignando ao mesmo tempo o processo para a realização da grandiosa Idea, qual *o de abrir-se publica concurrencia para a construcção da obra dignificadora, cabendo a escolha do melhor projecto a um jury previamente designado.* [grifo do autor] [sic]

⁷³⁴ GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (org.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC/FGV, 2002, p. 385-450.

⁷³⁵ AGCRJ: Documentação Escrita: Instrução Pública: Códice 12-2-4, folha 21.

E tanto era esse o pensamento preponderante por ocasião de ser entregue ao domínio publico o terreno sagrado que a Comissão glorificadora de Tiradentes, com o consenso unanime da Patria Brasileira, representada por todos os seus órgãos essenciais, promoveu desde logo o lançamento da pedra fundamental daquelle monumento, aguardando para opportunamente dar cumprimento ás outras disposições relativas das leis municipal e federal, em virtude das quaes foi feita a desapropriação do terreno sito á rua Visconde do Rio Branco, nº 36, onde, em 1792, teve logar a execução do Grande Immortalizado. [sic]

Como documentação irrefragável do asserto que vem fazer, a Comissão abaixo assignados pede venia para transcrever aqui a acta da solenidade realisada o anno passado no dia consagrado á glorificação de Tiradentes. Eil-a. [sic]

‘Aos vinte e um dias do mez de Abril do anno de mil novecentos e dois, décimo quarto da Republica Brasileira, no terreno situado á rua do Visconde do Rio Branco, numero trinta e seis, o qual, segundo consta da escriptura publica lavrada a dezoito do corrente mez da Abril, foi adquirido ao cidadão Francisco Figueredo (Conde de Figueredo) pela Municipalidade do Districto Federal, representada pelo Prefeito Dr. Joaquim Xavier da Silveira Junior, em cumprimento da lei municipal votada a sete de Abril de mil oitocentos e noventa e dois, por iniciativa do intendente Dr. Augusto Tasso Fragoso, o qual mandou desapropriar o referido terreno por ser elle o local em que, segundo reza fidedigna tradição oral e escrita, no dia vinte e um de Abril de mil setecentos e noventa e dois, padeceu morte gloriosa pela liberdade pátria o santo e heróico martyr — Alferes Joaquim José da Silva Xavier, gognominado — o Tiradentes —, achando-se presentes os cidadãos [...] realizou-se, após imponente préstito cívico e discurso proferido pelo orador official, deputado Dr. Francisco de Sá, a cerimônia solene de lançamento da pedra fundamental do monumento que, em virtude de proposta apresentada na Camara dos Deputados, na sessão de quatro de Julho de mil oitocentos e noventa e dois, em nome de vários membros dessa assemblea, pelo Dr. José Bevilaqua, representante do Ceará, proposta depois convertida em lei de numero quarenta e sete, de treze de Julho de mil oitocentos e noventa e trez, sancionada pelo Vice-Presidente da Republica — o glorioso e inolvidavel Marechal Floriano Peixoto — erferendada pelo Ministro do Interior Fernando Lobo, vae a Patria Brasileira erigir ao sublime Precursor da Independencia e da republica — o abnegado e magnânimo Alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. E, para constar, eu, Francisco Marques da Silva, Primeiro Secretario do Club Tiradentes, lavrei esta acta, que vae assignada pelas autoridades acima citadas e pela Comissão glorificadora.’ [sic] [grifo do autor]

Como vedes, cidadão Dr. Prefeito, trata-se de um monumento dominado pela Imagem soberana do incomparável Precursor. Alem disso, semelhante homenagem deverá ser prestada, não unicamente pela Capital federal, como aconteceria no caso da construcção da escola projectada, mas por toda a Republica, por toda a Patria Brasileira, que v^{na} figura sobre-humana de Tiradentes a melhor, a mais pura, a mais perfeita representação da sua grandeza moral. [sic]

Não é possível, e vosso patriotismo assim esclarecido repellirá de certo, subordinar, subalternizar naquelle terreno, que o sangue do mais santo dos Brasileiros tornou o recanto mais augusto e sagrado da Patria, a Imagem do grande sacrificado á construcção de um edificio qualquer, por mais útil que seja o seu destino. [sic]

Em qualquer ponto da vasta zona territorial deste Districto, encontrar-se-há espaço para a edificação de uma escola, mesmo em homenagem a Tiradentes; mas o verdadeiro monumento, a concretisação da grandeza moral do Martyr venerado, só pode ser levantado, só e unicamente, no terreno sagrado pelo seu generoso sangue, naquelle mesmo recinto onde, em obediência á soberana ordenação da Republica, pelo órgão dos seus altos representantes, já se acha lançada a pedra fundamental dessa obra Monumental de arte, que levará pelos séculos a fora, nas ceremonias de um fervoroso culto, o testemunho da immensa e vivedoura gratidão eterna da Patria Brasileira votada á memória de Tiradentes. [sic]

Acresce ainda, cidadão Dr. Prefeito, que a Comissão glorificadora de Tiradentes, em cumprimento dos deveres que se impoz, já distribui grande numero de listas de contribuições, achando-se igualmente promptas diversas mensagens dirigidas ás Assembléas Estadoaes e Camaras Municipaes de toda a Republica, solicitando o indispensável concurso para o objetivo comum da construcção do monumento á Tiradentes, sem prejuízo do cretido que, em obediência á lei federal de 13 de Julho de 1893, deve ser votado opportunamente pelo Congresso Nacional. [sic] A Comissão pede ainda licença para informar-vos de que aqui, no Districto Federal, a subscripção já se acha de há muito aberta, estando a respectiva importância depositada e averbada em especial caderneta. [sic]

Investigando agora o elemento histórico das leis que determinaram a imprescindível desapropriação do local santificado e avaliando a real interpretação dade a esses dispositivos legais, a Comissão dá arrhas da justeza dos seus propósitos, lembrando-vos que, por um feliz concurso de vontades, conta Ella em seu seio justamente o intendente que foi o autor da lei municipal de 7 de Abril de 1892, o deputado que fundamentou a lei federal de 13 de Julho de 1893 e o Prefeito que promoveu a desapropriação do terreno, em obediência á primeira lei, e presidiu ao lançamento da pedra fundamental do monumento a Tiradentes, em cumprimento das disposições combinadas de uma e outra dessas leis. E todos elles, evocando agora os sentimentos civicos que lhes avassalaram a alma, por ocasião daquelles actos preparatórios da solenne glorificação, sentem-se ainda banhados pela mesma fé republicana que os animou outrora e que lhes fez entrever, nas exaltações do véro patriotismo, a obra monumental, verdadeiramente gigantesca, soberanamente digna, que imaginam deveria ser votada, com o concurso da arte humana, ao culto da memória do glorioso Proto-Martyr. [sic]

Nessas condições, a Comissão glorificadora de Tiradentes, representada pelos abaixo assignados, espera que illustre Prefeito do Districto Federal, a quem neste momento é dirigida a presente petição, desistindo do seu annuciado projecto, permitta a continuação dos trabalhos para que se levante, naquelle sacratíssimo terreno, o verdadeiro monumento que a gratidão da Patria Brasileira, segundo os termos da acta acima citada, vae erigir ao sublime Precursor da Independencia e da Republica — o abnegado e magnânimo Alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. [sic]

Rio de Janeiro, 7 de Abril de 1903. Joaquim Xavier da Silveira Jr.; Vicente Martins; Augusto Tasso Fragoso, Capitão de Estado Maior; Carlos da Silva; Francisco Marques da Silva; Tobias Amaral; Bernardino Candido de Carvalho; Lauro Sodré; José Bevilacqua, Major; Heraclito da Graça Aranha, 1º Tenente; Manoel Tavares da Costa Miranda.

Em 16 de abril de 1903, Medeiros e Albuquerque encaminha resposta ao Prefeito tecendo comentários que rebatem a pretensão da Comissão.⁷³⁶

Sr. Dr. Prefeito. A representação, que V. Exc. me mandou informar, deve ser examinada do ponto de vista legal e do ponto de vista moral.

Trata-se de saber se o acto da Prefeitura, querendo construir a Escola Tiradentes, infringe alguma lei ou, quando não infrinja, si a homenagem é inferior á que se deve á memória do grande martyr da republica. [sic]

Quanto á primeira duvida, creio que Ella é descabida. Effectivamente, em Abril de 1892, o Conselho Municipal, que estava sobre um regimen transitório, decretou a erecção de um monumento a Tiradentes. Mas logo após, em setembro desse mesmo anno, a Lei Federal nº 85, dando nova organização ao Districto, prohibiu que á custa dos seus cofres fosse feita qualquer despeza desse gênero. D'ali por diante, não só para a Municipalidade cessou qualquer compromisso oriundo da Lei de 7 de Abril de 1892, como lhe ficou vedado tratar de tal assumpto. [sic]

Posteriormente, em 1893, o Congresso Nacional decretou que, não o governo do Districto, mas o da União se encarregaria do projectado monumento. Para esse monumento, que a União levantará, é que se deve abrir concurso e seguir um certo numero de formalidades que a lei prescreveu. [sic]

Semelhantes restrições não estão, porém, de modo algum imposta á Municipalidade, mórmente no actual periodo, com os poderes que foram dados ao Prefeito. [sic]

Além disso não se trata de uma construcção inteiramente entregue a particulares e sim planeada e fiscalizada pela própria administração. A concurrencia para o plano neste caso não tem, portanto, justificativa. Seria realmente extranho que a lei federal de 29 de dezembro ultimo tivesse concedido ao Prefeito as extraordinárias faculdades de que hoje está no gozo, permittindo que o regimen provisório que estamos atravessando, revogasse todas as leis anteriores, mas, que só lhe tolhesse a auttoridade diante da vaga promessa de um incerto monumento em lugar discutido e discutível. [sic]

⁷³⁶ AGCRJ: Documentação Escrita: Instrução Pública: Códice 12-2-4, folha 24.

Não creio, portanto, que os illustres signatários da representação, que V. Exc. Me deu a informar tenham razão, quando appellam para anteriores textos de lei. [sic]

Esses textos, quando não se considerem revogados, valem apenas como a manifestação de nobres intenções, que só podem ser obrigatórias para quem lhes deu publicidade. [sic]

Resta, porém, saber si V. Exc., que não está ligado por ellas, vae prestar uma homenagem inferior á que algum tempo se pretendeu levar a cabo. [sic]

Ahi, o caso é puramente de apreciação pessoal. Deixo de lado discutir se realmente o terreno em que se vae construir a escola Tiradentes é o logar em que soffreu o supplicio aquelle memorável heróe. A afirmação tem sido feita; mas não me consta que nenhuma grande auctoridade em questão de historia pátria a tenha confirmado. Em compensação, não faltam numerosas e valiosas contestações. [sic]

Vivaldo Coaracy também põe em questão a localização: “Foi Tiradentes enforcado no largo do Rossio ou sua immediata contigüidade? — Uma versão oficialmente aceita diz que sim; pesquisadores de alta e indiscutível autoridade respondem que não. Controversa, a questão continua em aberto.”⁷³⁷

Deixo de lado também a phrase da representação, que dá Tiradentes como ‘o maior dos brasileiros’. Sem contestar a sua extraordinária grandeza, é aliás perfeitamente licito não lhe reconhecer preeminencia tão absoluta, como a que lhe querem dar os sectarios do Positivismo,¹ cuja opinião não coincide com a de notáveis historiadores brasileiros. [sic]

Resta também, saber, por outro lado, que genero de monumento se iria construir no terreno onde se tenciona levantar a Escola Tiradentes. [sic] Uma estatua? Um templo civico? [sic]

Para uma estatua o terreno, como está, é manifestamente pequeno. Si, para os signatários, Tiradentes é ‘o maior dos brasileiros’ não lhe devem querer dar *a menor das estatuas*. Quando ainda a Municipalidade desapropriou as casas que fazem frente para a rua da Constituição, abrir-se-ia um becco feiíssimo, porque nem siquer para elle se voltariam as fachadas das casas. Chegando mesmo a desapropriar todo o quarteirão, a praça assim conquistada ficaria entre a antiga do Rocio, larga e ampla e o Campo da Acclamação, ainda mais largo, ainda **mais amplo**. Pareceria entre as duas um páteo mesquinho. Nenhuma estatua póde ahi ficar, com a grandiosidade que deve ter a de Tiradentes. [sic] [grifo do autor]

Não sei se é a idéia de um templo cívico, a que mais affagam os signatários da petição, embora digam que nenhum edificio deve ahi ser construído. [sic]

O templo teria para os que partilham a opinião positivista sobre a preeminencia absoluta de Tiradentes, a vantagem de impor as idéias que lhes são claras, de um modo por assim dizer concreto, á opinião. Em torno da figura do Tiradentes, grupar-se-iam as dos outros predecessores da Republica, em plano inferior, amesquinados, em nome de uma apreciação, que, individualmente póde ser defensavel, mas que aos poderes publicos não é licito decretar compulsoriamente. A opinião republicana reclama para outros heróes glorificação idêntica á de Tiradentes. Já não é pouco que só a elle se tenha dado um dia no calendário das festas nacionaes. [sic]

Assim, a meo ver, templo por templo — nenhum melhor que uma escola, uma escola que terá o nome do sublime heróe mineiro e que de tal modo contribuirá para que elle se perpetue, cercado da extraordinária veneração cívica que lhe é devida. [sic]

⁷³⁷ Cf. “O supplicio de Tiradentes” In: COARACY, Vivaldo. *Memórias da cidade do Rio de Janeiro: quatro séculos de histórias*. 4ª edição. Rio de Janeiro: 2008, p. 48-50.

Esse nome brilhará no seo frontispício, assim como no seo fontispicio estará o seo respectivo busto. Uma escola não fica, como allega a representação, sendo um monumento local, por ter sido construída pelo Governo do Districto e frequentada só por por alumnos aqui residentes. A mesma objecção se teria de fazer a qualquer monumento erigido nesta Capital e que só seria visto pelos seos habitantes, únicos também que poderiam assistir ás cerimônias do projectado templo cívico. Pois que esta é a cabeça da Nação, a sede dos altos poderes da Republica, qualquer homenagem ahi prestada perde o character particular, character que teria nos outros pontos do paiz. [sic]

Aliás, cumpre notar que a essa homenagem, não priva a União, de, a qualquer tempo, vender-lhe qualquer outra, mais elevada ainda, si assim julgar conveniente.¹ E quando se venha a demonstrar, o que hoje é tão duvidoso, que o seo suppilicio teve logar no ponto há pouco desapropriado, nada torna forçoso que as estatuas dos heróes se erijam nos sítios precisos, em que elles nasceram e morreram. Não foi no largo de S. Francisco de Paula que José Bonofacio trabalhou pela nossa independência; Osorio não ganhou batalhas no antigo Largo do Paço, Caxias não teve triumpho algum no do Machado, em cuja praça visinha José de Alencar nada escreveu. [sic]¹

Assim, Sr. Dr. Prefeito, eu penso que a questão legal não tem razão de ser.

Quanto á moral, creio que V. Exc. Vae tributar a Tiradentes um dos mais bellos preitos de que é merecedora a sua augusta memória. E que a minha opinião não é isolada provam-no sobejamente as noticias e apreciações dadas pelo Paiz, pela Gazeta de Noticias, pelo Jornal do Commercio, pela Tribuna, pela Noticia e não sei por mais algum orgão de publicidade. [sic] Saudações, O Director Geral, Medeiros e Albuquerque.

Manuel Bomfim, pela segunda vez,⁷³⁸ como Director Geral de Instrução Pública na administração de Pereira Passos, em 23 de dezembro de 1905, encaminha aviso ao prefeito:⁷³⁹

Sr. Dr. Prefeito. Com a criação das escolas ‘Prudente de Moraes’, ‘Rodrigues Alves’ e ‘Tiradentes’ e o estabelecimento da denominada ‘Benjamin Constant’, que funcionam em próprios municipais e são escolas para mais de 300 alumnos, torna-se necessário que haja um empregado encarregado da guarda do edificio, desde que as respectivas diretoras não residem ali, encarregando-se ao mesmo tempo do asseio da escola. Nestas condições peço a V. Ex^a. Para que na rubrica ‘serventes’ da verba material desta diretoria, no orçamento de 1906, seja augmentado 4800\$000, para pagamento de quatro serventes que serão incumbidos não só da guarda como do asseio das escolas acima mencionadas, percebendo 100\$000 mensais, cada um. Saudações.

A saudação da bandeira nacional em sala de aula foi introduzida por Manuel Bomfim. E o *Hino à Bandeira* foi também sua proposta. Em ofício da “Directoria Geral de Instrução Publica. Districto Federal, 2 de maio de 1906”, dirigido ao Prefeito Passos, este concorda com a iniciativa: “Approvo e autoriso a despesa, comtanto que a bandeira seja sempre mantida no interior da escola, nos dias de gala seja arrumada na fachada do prédio. 2-5-1906. F. P. Passos.” [sic] Com efeito, assim procedera Bomfim para instaurar a medida:⁷⁴⁰

Cumprindo o que determinastes, em data de ontem, já providenciei para que no interior das Escolas Públicas Primárias, nas salas em que funcionam as aulas, seja arvorada a Bandeira Nacional, destinada a ser saudada diariamente pelos alumnos. Aproveito a oportunidade para lembrar-vos a conveniência de serem conservados, na fachada dos prédios em que funcionam essas escolas, mastros, em que, nos dias de festa nacional, seja igualmente hasteada a bandeira. Sendo as escolas repartições municipais, não me parece necessário insistir sobre a utilidade da medida que tenho a honra de submeter á vossa apreciação. Se, como espero, merecer esta idéia a vossa aprovação, peço-vos que me autorizeis despender, para pô-la em pratica, a quantia de um conto de réis, por conta da verba: expediente das escolas. Saudações. O Director Geral

⁷³⁸ Bomfim foi diretor pela primeira vez entre dez. 1898 e fev. de 1900, quando o Prefeito era Cesário Alvim.

⁷³⁹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4, f. 40.

⁷⁴⁰ Códice 12-2-4, f. 49.

Ressurge o questionamento sobre a moradia de professores nos prédios escolares. Em *memorandum* de 10 de agosto de 1906, o Diretor interino de Instrução Pública, recebe do Gabinete do Prefeito recomendação para informar com urgência ao Gabinete em quais Escolas Modelo (prédios próprios municipais) residem famílias de professoras, e se “a parte d’esses prédios ocupados por família é aproveitável para aulas e que proporção guarda a outra parte já utilizada para aulas.”⁷⁴¹ [sic] Logicamente, a moradia de professores nas escolas podia acarretar abusos no uso do espaço escolar com morada; porém, por outro lado, essas avaliações quanto à extensão de espaço que poderia abrigar aulas, e estava ocupado por família de professor, poderia suscitar diferentes situações que, por sua vez, tenderia a implicar distorções, e arbítrios de parte a parte. No entanto, cabe insistir, a questão da moradia assolava os habitantes da cidade, e os professores eram parte importante nesse processo de luta.

Relatório de Manuel Bomfim de 6 de setembro de 1906 destaca vários aspectos, dentre os quais a questão dos prédios escolares. Dirigido ao Prefeito Pereira Passos nos seguintes termos: “Como vos dei conta em meu ultimo relatório, a matricula nas escolas publicas deste districto cresceu extraordinariamente; Ella é de 33295 este anno, havendo sobre a cifra correspondente ao mez de Julho do anno próximo passado um augmento de 4222 alumnos.” [sic] Bomfim explicita o aumento da população escolar em franca progressão. A frequência média nas escolas “é de 22400 alumnos. Ora, o quadro dos professores primários e adjuntos servindo nessas escolas, excluídos naturalmente os que estão como substitutos na Escola Normal e noutras commissões é de 638, e dá uma media de 52 alumnos por professor.” [sic] O acúmulo de alunos sob responsabilidade do professor já era uma realidade do trabalho docente no Rio de Janeiro republicano do início do século XX, uma tendência a se perpetuar ao longo do tempo. “Nestas condições, é impossível fazer-se bem o ensino com proveito para os alumnos, cujos pais demonstram desejo de instruir os filhos, e grande confiança nas escolas publicas procurando-as de preferênciã.” [sic] A posição de Bomfim, descontando uma condição financeira melhor que eventualmente a Prefeitura vivenciasse em relação a outros períodos, é a defesa do interesse dos alunos no sentido de haver menor concentração de alunos por professor, mas que também vem ao encontro do interesse profissional do professor cujo trabalho pedagógico se viabiliza conforme o número de alunos. Tal postura, aproximando-se do ponto de vista docente, constitui na prática, defender o sentido público de permitir qualidade ao ensino público, em contraposição a outros Diretores de Instrução

⁷⁴¹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-4, f. 58.

Pública (Valladares, por exemplo), cuja perspectiva se resumia a buscar reduzir despesas visando unicamente o interesse econômico do Estado.

Dando destaque à questão da demanda: “Acres-se notar que essa frequência aumenta de mez a mez, como vistes do quadro que juntei ao meu relatório.” Porém, ressalta Bomfim, “com o numero restricto dos auxiliares de ensino que há pelas escolas, os respectivos professores já não podem mais receber os novos alumnos que se apresentam.” [sic]

A seguir Bomfim relata um episódio relativo à demanda por instrução pública na capital federal, e solicita verba adicional:

Não há muito tempo, eu mesmo fui testemunha deste facto: um menino de dez annos que entrou chorando na escola ‘Benjamin Constant’, pedindo que o recebessem e o matriculassem, e chorava, ‘porque aquella já era a quarta escola a que se derigia, sem que as outras o podessem receber’, porque o numero de alumnos era excessivo para o pessoal docente que nellas trabalhava. [sic] A esta hora, posso assegurar-vos, raras são as escolas do Districto Federal onde se podem receber novos alumnos. [sic]

Em vista do exposto vos proponho que seja solicitado do Conselho o reforço de quinze contos de réis para a verba ‘Material’ do § 11 do orçamento em vigor.

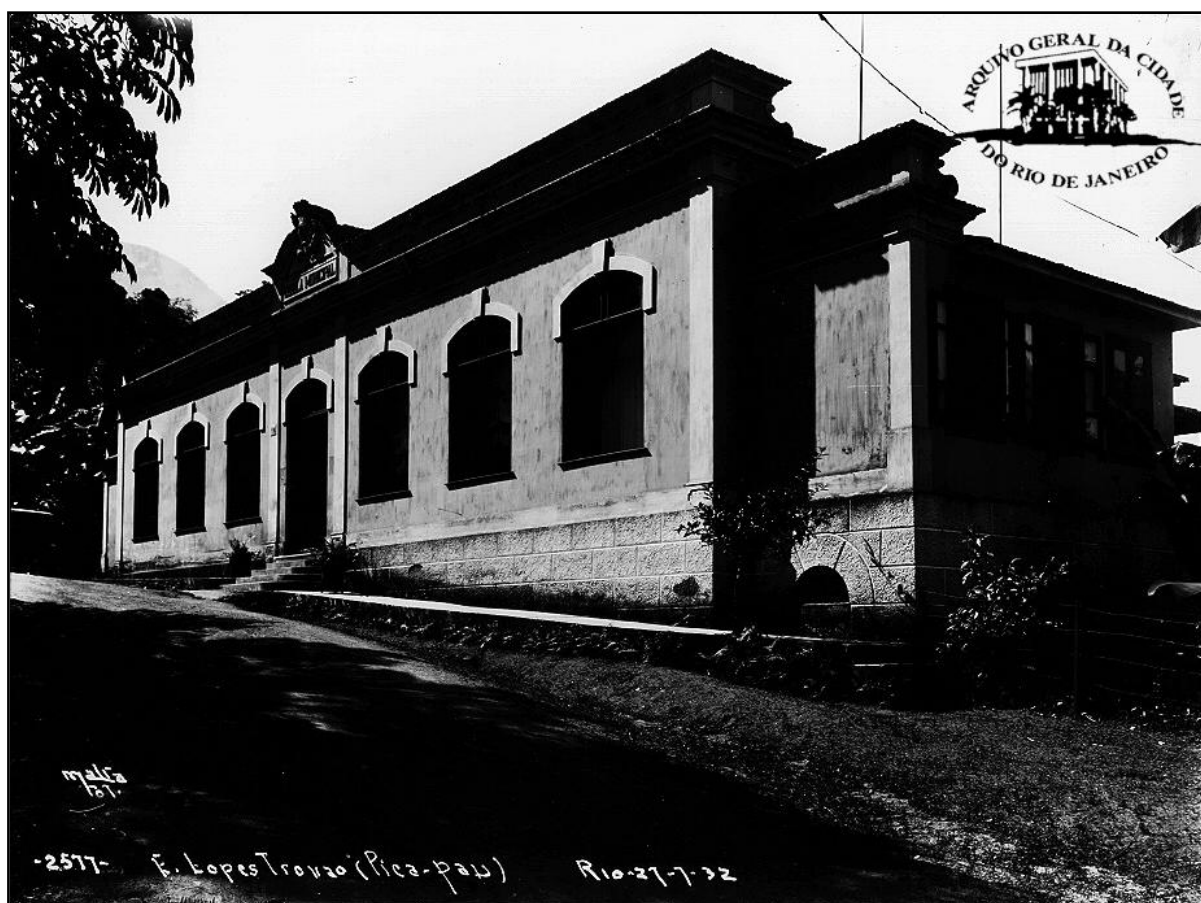
Com este augmento, se podem admitir, até o fim do presente exercício, mais 40 adjuntas estagiarias, que, distribuídas pelas escolas onde é mais sensível a necessidade de auxiliares, certamente elevará a matricula nas escolas publicas a 37 ou 38 mil alumnos. Saudações. O Director Geral. Manuel Bomfim” [sic]

Em 11 de setembro de 1906, Manuel Bomfim envia ao Conselho Municipal a solicitação de reforço ao Orçamento:

Snrs. Membros do Conselho Municipal. Os serviços da instrução publica a cargo da Municipalidade têm tomado, este, anno, grande incremento. A matricula nas escolas primaria augmentou de 4222 alumnos sobre a verificada no anno anterior. Os institutos profissionais são cada vez mais procurados, como tive occasião de expor na mensagem que vos dirigi ao serem iniciados os trabalhos legislativos da presente sessão. [sic]

No Instituto Profissional Masculino “a admissão foi augmentada para 400 alumnos e no Feminino para 140.” [sic]

Para prover as novas necessidades que assim se crearam, se tornam necessários os reforços abaixo indicados, destacando-se o da verba ‘Material’ do § 11 do Orçamento vigente, para occorrer ao pagamento de gratificações a 45 adjuntas estagiarias, que são indispensáveis, além das actuaes, até o fim do presente exercício. [sic] Solicito-vos, pois, a abertura dos credits necessários para o reforço das seguintes verbas orçamentárias: ‘Gratificação a 200 adjuntas estagiarias e 30 de 2ª classe’ a 1000\$...15.000\$000; ‘Material escolar e livros’ também do § 11 do Orçamento vigente...71.049\$960; ‘Mudanças de escolas’ — § 11...2.500\$000; ‘Expediente das escolas’ — § 11.....30.000\$000; ‘Alugueis de casas e auxilio para aluguel de predios’ — § 11...35.000\$000; ‘Aulas, Biblioteca e Gabinete’ da Escola Normal — § 12...1.000\$000; ‘Expediente’ — § 10...500\$000; ‘Publicações, moveis e eventuaes’ — § 10...2.000\$000; ‘Vestuario e calçado’ — § 15 (Inst. Prof. Femin. 4ª rub.)...2.000\$000; ‘Aulas, dormitórios e expediente (mobiliário) do mesmo §.....2.000\$000; ‘Alimentação’ — § 14 (Inst. Prof. Masc. 2ª rub.)...10.000\$000; ‘Roupa e calçado’ — § 14(4ª rub.)...16.000\$000; ‘Expediente e aulas’ — § 14...2.400\$000. [total] — 192.449\$960. Saudações”



Fotografia 20: Escola Lopes Trovão. (Escola Pica-pau). Itanhangá. Fachada frontal da escola. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0383. Data da fotografia: 27/07/1932. Autor: Augusto Malta. CREPRJ: Endereço: Estrada do Pica-Pau, 96 – Itanhangá. Inauguração: 1906. Estilo Arquitetônico: Eclético, com influência colonial. Reinauguração: 08/03/1908. Funcionamento: 26/06/1906. Prefeito: Francisco Pereira Passos Diretor Geral de Instrução Pública: Manuel Bomfim. “A Escola Lopes Trovão, antes denominada Menezes Vieira, foi construída no mesmo local da extinta Escola Pica-Pau. A data de inauguração do novo prédio, 1908, consta da Secretaria do Patrimônio Cultural.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.br/sme/crep/escolas/escola.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.



Fotografia 21: Escola Estácio de Sá. Data: 1906. Antiga Escola Normal, depois Pedro Varela, Rua Joaquim Palhares, Largo do Estácio. Fonte: Iconografia, AGCRJ. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Registro: 528/02. No registro 619/04, no reverso da fotografia podia-se ler: “A Escola Normal que funcionou no prédio da Praça da República foi transferida para a Escola ‘Estácio de Sá’, a rua São Cristovão e em 1930 transferida para o prédio próprio a rua Mariz e Barros.” [sic]



Fotografia 22: Escola Azevedo Júnior. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. NV 0303. Legenda: “Fachada frontal da Escola Azevedo Júnior, Rua Sá Gomes, 55: Cascadura.” CREPRJ: Endereço: Rua Silva Gomes, 55 – Cascadura. Inauguração: 12/11/1906. Reinauguração: 1910. Prefeito: Francisco Pereira Passos. Diretor Geral de Instrução Pública: Manuel Bomfim. “A escola foi sede de uma fazenda. Em relatório enviado pela escola que foi reinaugurada em 1910, conforme foto datada no arquivo do Centro de referência da Educação Pública, na gestão Pereira Passos.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.



Fotografia 23: Escola Basílio da Gama. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0313. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Local: Rua da Matriz, Botafogo. Legenda: “Fachada frontal da Escola Basílio da Gama, Botafogo, vendo-se automóvel estacionado.” Na fachada vê-se a inscrição: Escola Basílio da Gama. Prédio Próprio Municipal ao fim da gestão Pereira Passos.⁷⁴²

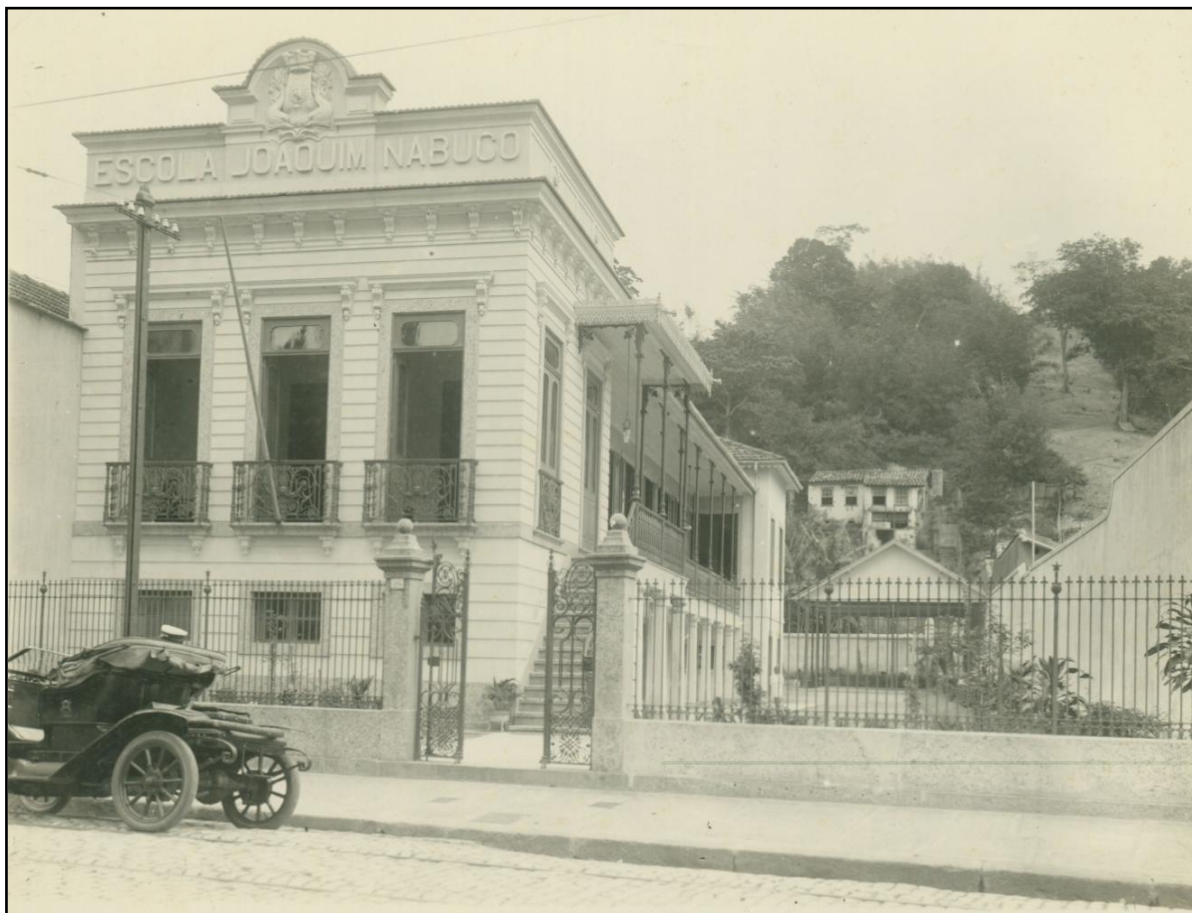
⁷⁴²BARROS, Armando M. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: uma busca de caminhos analíticos*. 1997. 536 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PPGE, UFRJ, Rio de Janeiro. BARROS, p. 501.



Fotografia 24: Escola Ferreira Vianna. Fonte: Iconografia: Museu da Imagem e do Som. F-009433. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. Consta da relação de escolas em próprios municipais ao fim da gestão Pereira Passos, segundo Barros. Escola Ferreira Viana. Rua Archias Cordeiro. 18º distrito administrativo. Engenho Novo.⁷⁴³ Na fachada está escrito: Escola Ferreira Vianna. O antigo Asilo de São José, do período imperial, depois Casa de São José, passou a Escola Ferreira Vianna, em homenagem ao fundador Antonio Ferreira Vianna, Ministro dos Negócios do Império a época. No Boletim de Jul./Dez. de 1918 encontra-se: Instituto Ferreira Vianna.⁷⁴⁴

⁷⁴³ BARROS, 1997, op. cit., p. 501.

⁷⁴⁴ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Jul./Dez. de 1918.



Fotografia 25: Escola Joaquim Nabuco. Iconografia: F-008764. Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data.

Em 1911 a escola estava situada no 1º districto – 5ª escola feminina – Rua General Severiano. Professora: Abigail Judit Tavares. Distribuição de Escolas na Zona Urbana. Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jan./Mar. 1911, p. 144. [sic]⁷⁴⁵ Prédio Próprio Municipal ao fim da gestão Pereira Passos, situado na Rua General Severiano, 70.⁷⁴⁶

CREPRJ. Endereço (atual): Rua Dona Mariana, 148 – Botafogo. Inauguração: 1910. Estilo Arquitetônico: sem estilo definido. Prefeito: Inocêncio Serzedelo Correia. Diretor Geral de Instrução Pública: Joaquim da Silva Gomes.⁷⁴⁷ [sic]

⁷⁴⁵ AGCRJ, Biblioteca.

⁷⁴⁶ BARROS, 1997, op. cit., p. 501.

⁷⁴⁷ Embora o CREPRJ indique a gestão de Serzedelo Correia como época de criação da escola em outro endereço, o trabalho de Barros, na medida em que coincide com o Boletim da Prefeitura num mesmo endereço, nos parece a versão mais concreta. Daí a fotografia se encontrar próxima a outras do período de Pereira Passos.

Manuel Bomfim teve uma trajetória singular como educador e intelectual politicamente engajado. Médico cuja formação acadêmica, começou na Faculdade de medicina da Bahia e concluiu na do Rio de Janeiro com a tese *Das nefrites* (1890). Posteriormente, como assinalam Ciavatta e Gontijo, Bomfim desempenhou as atividades de jornalista, e ocupou funções públicas ligadas à educação. Exerceu a direção do *Pedagogium* (1896-1905 e 1911-1919), instituição pública destinada a promover pesquisas na área da educação. Fundou e dirigiu a revista oficial da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal: *Educação e Ensino*, publicação mensal em 1897. Professor de Moral e Cívica, Pedagogia e Português; e diretor da Escola Normal, de maio a outubro de 1898. Foi ainda Diretor Geral de Instrução Pública (1898-1900; 1905-1907), e conseqüentemente membro do Conselho Superior de Instrução Pública.⁷⁴⁸

Em 1904, Manoel Bomfim já havia apoiado “a criação da Universidade Popular de Ensino Livre (Upel), ligada ao Partido Operário Independente, de inspiração anarquista, empreendimento que teve vida curta.” Fundada em março, “durou até outubro do mesmo ano.”⁷⁴⁹ Foi deputado federal por Sergipe, seu estado natal, em 1907, e sua principal causa foi a defesa da Instrução Pública, como destacam as pesquisadoras citadas. Publicou 22 livros, mas como assinala Bertonha, Bomfim é um “ilustre desconhecido”, no meio acadêmico brasileiro.

Ronaldo Conde Aguiar destaca que Bomfim quando esteve à frente da diretoria de Instrução Pública, “criou diversos cursos profissionais nas escolas masculinas, atendendo assim a uma necessidade evidente, reclamada pelos próprios avanços do chamado ensino profissionalizante. Contratou [professores] adjuntos. E, sobretudo, *construiu escolas*.” [grifo nosso]⁷⁵⁰

Aguiar ressalta que várias escolas ainda “fazem parte da paisagem carioca: Escola Municipal Deodoro (rua da Glória, 64), a escola Municipal Tiradentes (rua Visconde de Rio Branco, 48) e a Escola Alberto Barth (av. Oswaldo cruz, 124), entre outras.” [sic]

⁷⁴⁸ CIAVATTA, Maria; GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 755-63.

⁷⁴⁹ Ibid., p. 755.

⁷⁵⁰ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manuel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000, p. 244.

De todo modo, como continuidade, persistem as contradições na Instrução Pública no Rio de Janeiro, prédios alugados para escolas públicas, de propriedade da Santa Casa da Misericórdia, ainda estavam incluídos no orçamento de 1906.⁷⁵¹ Cabe aqui recordar que em 1857, na relação de escolas alugadas também constavam prédios da referida Santa Casa, que percebiam os maiores valores de aluguel. Constituíam-se, portanto, numa longa relação entre a Municipalidade e a Santa Casa, uma parceria entre público e privado que já durava quarenta (40) anos.

Barros destaca a iniciativa governamental no Rio de Janeiro, na medida em que nas gestões de “Pereira Passos (1902-1906), Souza Aguiar (1906-1909) e Serzedello Correia (1909), foram promovidas ações dirigidas à instrução pública, levando à construção de um número limitado de grandes prédios escolares.” Tais prédios, por sua vez, eram “caracterizados pela qualidade de seus recursos e inovação em suas práticas.” Essas medidas, segundo o autor, “parcialmente quebraram o círculo vicioso que paralisava a educação primária pública, organizada até então numa rede de favorecimentos políticos e que privilegiavam a contratação de professores não diplomados”, assim como, “o aluguel por preços extorsivos de casas residenciais para moradia das professoras e uso como salas de aula.”

Barros assinala que Pereira Passos iniciou a construção de vinte grandes prédios escolares, com média de trezentas vagas em cada, inaugurados paulatinamente em sua administração e nas seguintes. Todavia, essas escolas estavam limitadas quanto ao seu sentido público, de atender a toda população escolar da cidade, na medida em que se concentravam principalmente na região central da cidade, quando a maioria da população infantil estava se deslocando com suas famílias para as regiões periféricas do Rio de Janeiro. Não obstante, o número de escolas particulares subvencionadas, com precárias condições de ensino, continuaram a existir, tanto nas freguesias centrais quanto nas periféricas.

A expansão da rede pública, por outro lado, foi “realizada sem o concurso de quadros intelectuais que garantissem a realização efetiva de propostas educativas inovadoras e democráticas.” Acrescenta-se a esse cenário, que “o Estado não impediu a permanência dos mecanismos legais que permitiam a exploração do trabalho infantil e que excluía a maioria dessa população da escola.” Dessa forma, conforme a avaliação de Barros, no Distrito Federal em 1908, “a maioria da população em idade escolar — cerca de 80 % ou, aproximadamente 150 mil crianças, entre 7 e 15 anos —, encontrava-se empregada nas fábricas têxteis, nas

⁷⁵¹ AGCRJ: Instrução Pública:Código 48-3-33: Prédios da Santa Casa da Misericórdia, incluídos no lançamento para o exercício de 1906.



Fotografia 26: Escola Affonso Penna. Iconografia: F-009819. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. CREPRJ. Endereço (atual): Rua Barão de Mesquita, 499 – Andaraí. Inauguração: 20/01/1908. Reinauguração: 30/11/1937. Prefeito: Francisco Marcelino de Souza Aguiar. Diretor Geral de Instrução Pública: Leôncio Corrêa. Escola Affonso Penna, primeiramente, estava localizada na Rua Camerino, no centro da cidade,. Inaugurada em 20 de janeiro de 1908, na gestão do Prefeito Francisco Marcelino de Souza Aguiar, foi transferida, em 1928, para a Rua Barão de Mesquita. Em 1936, foi interditada para obras, que finalizaram em 1937. Foi reinaugurada em 30 de novembro de 1937, na gestão do Prefeito Henrique Dodsworth e do Secretário de Educação Francisco Campos.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.



Fotografia 27: Escola Alberto Barth. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. NV 0312. “Fachada frontal da Escola Alberto Barth, Flamengo, vendo-se grupo de crianças na entrada principal e automóvel estacionado.”

Segundo Rachel Sisson, “vários de seus detalhes e acabamentos são análogos aos presentes em outras escolas construídas na mesma época, tais como o relevo tribolado na sobreverga da janela, presente, também, na Escola Deodoro.”⁷⁵²

Escola Barth (1ª feminina) – Avenida de Ligação (P. M.) Professora: Alzira B. da Costa Rocha. Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Jan./Mar. de 1911, p. 144. AGCRJ, Biblioteca, em 29/09/09.

CREPRJ. Endereço: Av. Oswaldo cruz, 124 – Flamengo. Inauguração: 07/03/1908. Criação: 06/07/1907. Estilo Arquitetônico: Eclético. Prefeito: Francisco Marcelino de Souza Aguiar. Diretor de Instrução Pública: Leôncio Corrêa.

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.

⁷⁵² SISSON, 1990, op.cit., p. 69.



Fotografia 28: Escola Estácio de Sá. Legenda da Fotografia: “Escola Estácio de Sá. Rio, 8-8-06. Adm. Dr. Passos”. [sic] Fonte: Iconografia. F-009321-A. Museu da Imagem e do Som (MIS). Coleção Augusto Malta. Autor: Augusto Malta. Segundo Rachel Sisson: “Antiga sede da Escola Estácio de Sá, também da primeira década do Novecentos. Ficava na rua São Cristovão, nº 18. Assim como outros prédios escolares arquitetônica e cronologicamente afins, não possuía afastamento frontal, sendo entretanto, exceção devido à fachada assimétrica.”⁷⁵³

⁷⁵³ SISSON, 1990, op.cit., p. 69.



Fotografia 29: Escola Rodrigues Alves. Iconografia: AGCRJ. PDF/AM/PC – 3013. Data da fotografia: 1925. Portal Augusto Malta. Autor não identificado. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.



Fotografia 30: Escola Deodoro. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. F-009823. Iconografia: Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta.

CREPRJ. Endereço: Rua da Glória, 64 – Glória. Inauguração: 20/09/1908. Estilo Arquitetônico: Eclético com elementos Neoclássicos. Prefeito: Francisco Marcelino de Souza Aguiar. Diretor Geral de Instrução Pública: Leôncio Corrêa. Escola construída na administração de Pereira Passos. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escola/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.

Segundo Rachel Sisson: “A despeito de várias afinidades com escolas da mesma época, delas difere quanto a partido arquitetônico, pelo número de pavimentos e pela disposição dos blocos [...] Nos materiais e acabamentos e no tratamento dos vãos apresenta parentesco com as escolas Barth e Prudente de Moraes.”⁷⁵⁴

⁷⁵⁴ SISSON, 1990, op.cit., p. 69.

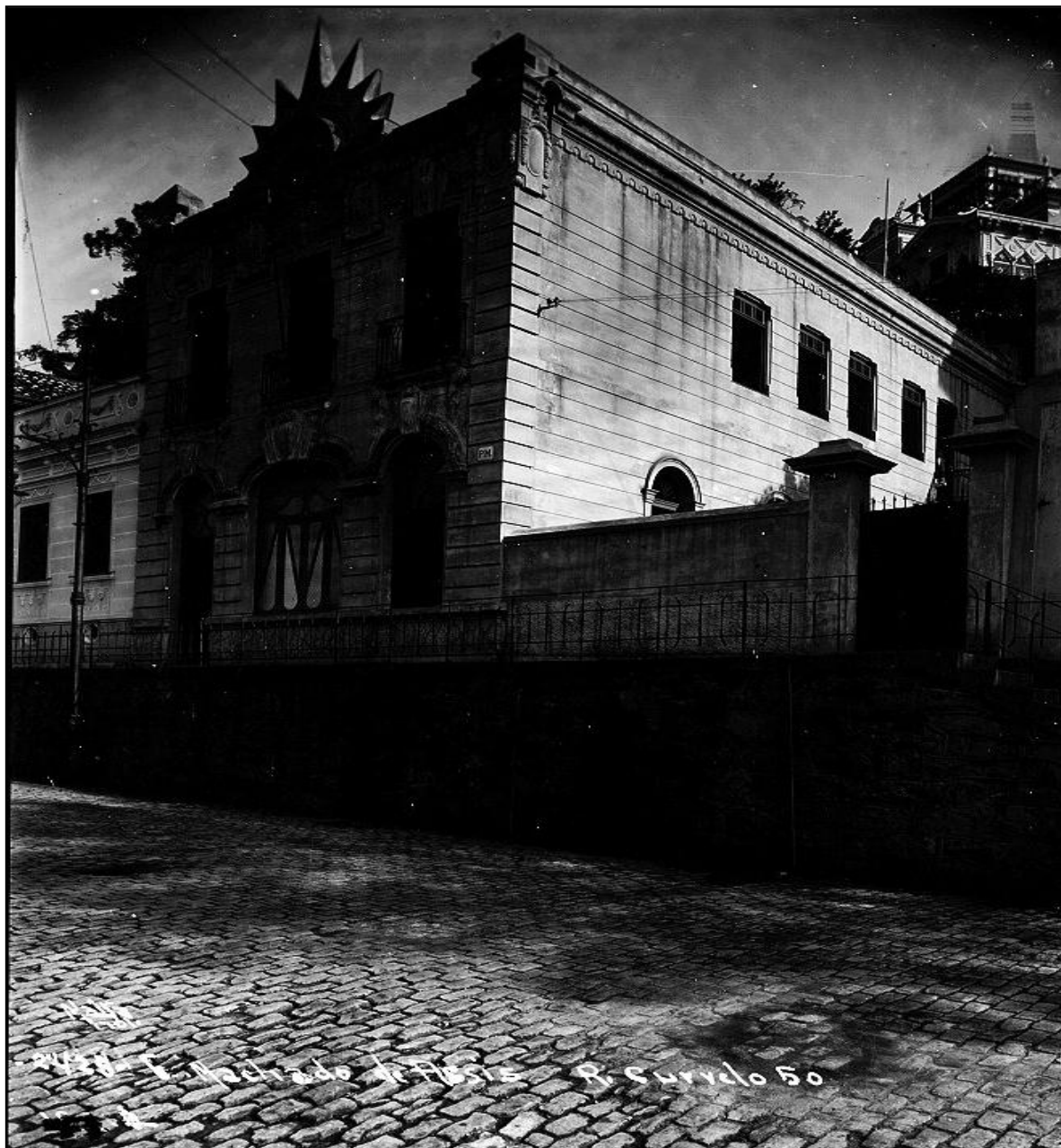


Fotografia 31: Escola Deodoro. Local: Glória. NV 0337. Autor: Augusto Malta. 20/09/1908. Fonte: Iconografia: AGCRJ. “Grupo de autoridades civis e militares, destacando-se o Presidente Afonso Pena e o Prefeito Souza Aguiar, reunidos no pátio da Escola Deodoro, no dia de sua inauguração.”



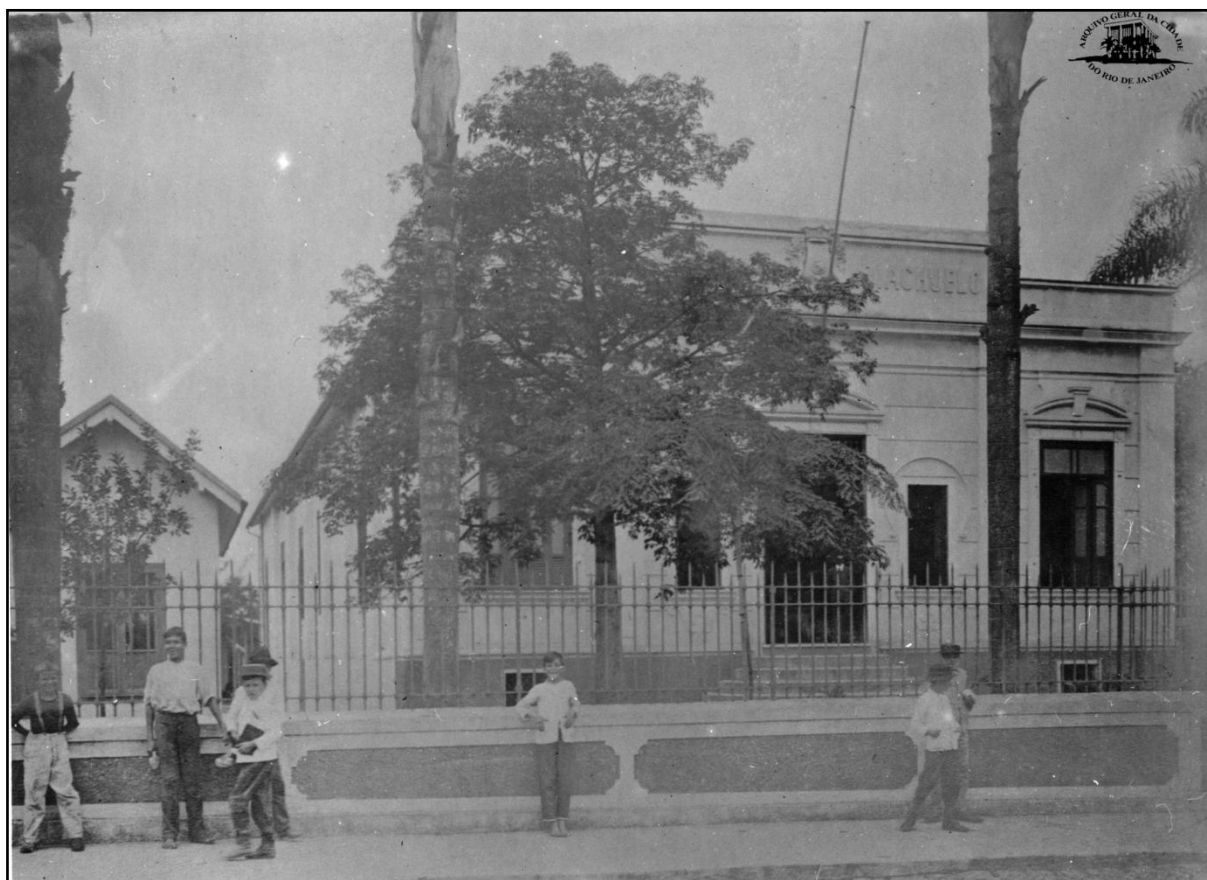
Fotografia 32: Escola Souza Aguiar. Avenida Gomes Freire, 88. Provável Malta, 1929. Col. PDF. Escola Souza Aguiar, PDF/PAM/PC – 0652. Inaugurada na administração de Francisco Marcelino Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/07/1909). “No ensino profissional, o Externato Profissional Souza Aguiar, inaugurado no seu governo, apresentava uma iniciativa de grande sucesso, bastando dizer que, tendo sido limitada a frequência a 300 alunos, um ano depois o número de pedidos de admissão tinha excedido de 400.”⁷⁵⁵

⁷⁵⁵ REIS, José de Oliveira. *O Rio de Janeiro e seus prefeitos: evolução urbanística da cidade*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Lidador Ltda., 1977, p. 52. Atualmente funciona na Rua dos Inválidos o Colégio Estadual Souza Aguiar. Fonte: SEEDUC. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/ConsultaEscola/index.aspx>. Acesso em: 20 de Abril de 2009.



Fotografia 33: Escola Machado de Assis. NV 0391. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Sem data. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. Machado de Assis - R. Curvelo 50.” Conteúdo: Local: Sta. Teresa – Rio de Janeiro. Fachada frontal e lateral esquerda da Escola Machado de Assis.” Atualmente existe uma E. M. Machado de Assis, em rua com outro nome (Dias de Barros), em Sta. Teresa. Fonte: CREPRJ. Segundo Armando Barros foi inaugurada pelo Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Local: Rua Curvelo, 50. 7º Distrito municipal, 2º Distrito educacional, Freguesia de São José.⁷⁵⁶ O registro NV 0390 mostra a demolição da Escola Machado de Assis em 08/06/1934.

⁷⁵⁶ BARROS, 1997, op. cit., p. 501.



Fotografia 34: Escola Riachuelo. Iconografia: AGCRJ. PDF/PAM/PC – 1642. Fachada da Escola Riachuelo. Provável Malta. PDF. Sem data. Portal Augusto Malta. Na fachada está escrito Escola Riachuelo. 9º districto - Escola Riachuelo (5ª feminina) – Rua D. Anna Nery n. 554. Professora: Alzira Augusta Pires. Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jan./Mar. 1911, p. 148. AGCRJ, Biblioteca, em 29/09/09. Segundo Armando Barros foi inaugurada pelo Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Local: Rua Ana Nery, 554. Engenho Novo. 17º Distrito Municipal. Freguesia do Engenho Novo.⁷⁵⁷

⁷⁵⁷ BARROS, 1997, op. cit., p. 501.



Fotografia 35: Escola Quintino Bocaiúva. Legenda: Rua Vital, 26. Iconografia. AGCRJ. PDF/AM/PC – 0259. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Portal Augusto Malta. Segundo Armando Barros⁷⁵⁸ foi inaugurada na administração do Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Localização: Rua Vital nº 48, Quintino Bocaiúva. 19º Distrito Municipal. Freguesia de Inhaúma.

⁷⁵⁸ BARROS, 1997, op. cit., p. 503.

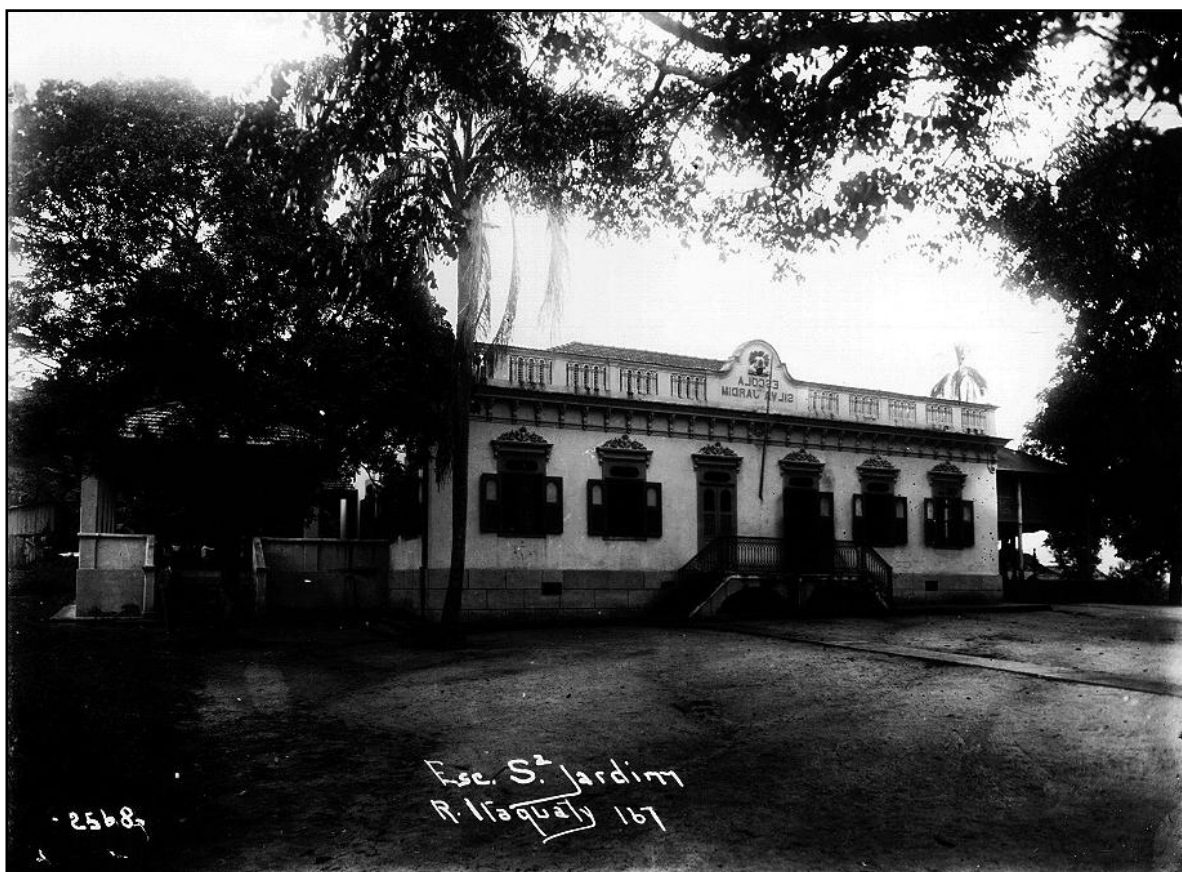


Fotografia 36: Escola Rosa da Fonseca. Iconografia: AGCRJ. Portal Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. PDF/AM/PC- 0635.

CREPRJ. Endereço (atual): Praça Marechal Hermes, 30 - Vila Militar. Inauguração: 12/05/1913. Estilo Arquitetônico: Eclético. Prefeito: Bento Manuel Ribeiro Carneiro Monteiro. Secretário: Benjamin Franklin Ramiz Galvão.

Segundo Armando Barros⁷⁵⁹ foi inaugurada pelo Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Localização: Av. Nossa Senhora de Copacabana nº 785. É neste endereço que já consta da relação de Distribuição por distritos educacionais no Boletim da Prefeitura do Distrito Federal de 1911.

⁷⁵⁹ BARROS, 1997, op. cit., p. 503.



Fotografia 37: Escola Silva Jardim. Fotografia: NV 0568. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Sem data. Autor: Augusto e Aristogiton Malta. Legenda: “Esc. Sa. Jardim – R. Itaquaty 167.” Conteúdo: Local: Tomas Coelho – Rio de Janeiro. “Fachada frontal da Escola Silva Jardim em Tomas Coelho.” Fonte: Relação dos Estabelecimentos de Ensino Primário e Jardins de Infância, RJ. PDF. 1957. [sic] Segundo Armando Barros⁷⁶⁰ foi inaugurada pelo Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Localizada na Rua Itaquaty, 167 – Engenho Novo, 19º distrito.

⁷⁶⁰ BARROS, 1997, op. cit., p. 503.



Fotografia 38: Escola Visconde de Ouro Preto. Fonte: Iconografia: AGCRJ: PDF/PAM/PC – 0661. Escola Visconde de Ouro Preto, Rua Frei Caneca, Centro. Provável Malta. Fotografia sem data. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.

Segundo Armando Barros⁷⁶¹ foi inaugurada pelo Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Localizada na Rua Frei Caneca, 50 - Freguesia de Santo Antonio, 5º distrito.

⁷⁶¹ BARROS, 1997, op. cit., p. 503.

tipografias ou em serviços urbanos, com jornadas que alcançavam, em média, 12 horas.” Não é surpreendente, portanto, “que nesse período, sobre uma população de aproximadamente 810 mil habitantes, pouco mais da metade não soubesse ler e escrever.”

A pesquisa de Barros utilizou como fonte primária uma série de cartões postais, produzidos pelo governo do Distrito Federal para promover a administração municipal. Nesse sentido, o autor considera que “o que distinguiu essas administrações das anteriores foi a utilização da arquitetura das construções escolares, da fotografia e da aceitação popular dos cartões-postais para difundir uma mensagem auto-elogiosa de suas gestões.” A partir de um cenário de fundo cujo destaque era a cidade do Rio de Janeiro reformada, os ângulos fotográficos dos postais enfatizavam ao olhar do espectador a arquitetura neoclássica, o asseio dos refeitórios, os grandes espaços dos pátios, a salubridade das salas de aula e os modernos materiais pedagógicos, “compatíveis com as mais exigentes normas da moderna pedagogia européia e americana.”

Cavaliere⁷⁶² destaca, por outro lado, que propostas de expansão de escolas públicas na Primeira República “não embutiam qualquer rejeição à escola privada em si”, ao contrário, a “ampliação do ensino privado era praticamente um consenso à época.”⁷⁶³ Essa caracterização é fundamental para o entendimento da expansão do ensino público no Rio de Janeiro, pois, na medida em que se amplia a rede pública, permanecendo o subsídio, a escola privada também esta tende a se ampliar.

6. 3 Pós-abolição e a escola pública republicana

Na chamada transição para a forma de trabalho livre, Florestan Fernandes⁷⁶⁴ argumenta que “a vítima da escravidão foi também vitimada pela crise do sistema escravista de produção. A revolução social da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma *revolução branca*.” [grifo do autor] Como decorrência disso, “a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo.” Ao contrário, conclui o autor, “foi apenas reorganizada em outros termos, em que a competição teve uma consequência terrível — a exclusão, parcial ou total, do ex-agente da mão-de-obra escrava e dos libertos do fluxo vital do crescimento e do desenvolvimento social.” No que diz respeito à instrução pública, a exclusão do negro da escola republicana, embora não explicitada em documento legal, como no Império, se constitui um fato tão concreto quanto no regime anterior.

⁷⁶² CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

⁷⁶³ Ibid. Cf. nota 7, p. 35.

⁷⁶⁴ FERNANDES, Fernandes. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2ª ed., 2007, p. 85-6.

Desde fins do século XIX, e mesmo antes da abolição da escravatura, como assinala Gomes,⁷⁶⁵ “o tema do trabalho e de trabalhadores livres e educados no ‘culto ao trabalho’ se impôs ao país.” Sem dúvida, “entendia-se claramente que era preciso criar novos valores e medidas que obrigassem os indivíduos ao trabalho, quer fossem ex-escravos, quer fossem imigrantes.” Neste sentido, “a preocupação como o ócio e a desordem era muito grande, e ‘educar’ um indivíduo pobre era principalmente criar nele o ‘hábito’ do trabalho.” Ou seja, “era obrigá-lo ao trabalho via repressão e também via valorização do próprio trabalho como atividade moralizadora e saneadora socialmente.” Gomes ressalta que “o ‘pobre’ ocioso era indubitavelmente um perigo para a ordem pública e social segundo esta perspectiva, que não era advogada no seio da classe trabalhadora.”

A união de trabalho e educação, sob a concepção dominante, é capaz trazer bons frutos ao desenvolvimento capitalista, e sempre esteve presente na educação das classes pobres. Os escravos foram educados todo o tempo para trabalhar e para obedecer, assegurando a coesão social em termos senhoriais. Com a República, sob diferentes concepções, também se tornam necessárias providências que garantam a paz social, e sob a égide positivista, uma ampla perspectiva de ordem e progresso. A Antropologia, à época, tinha subsídios fecundos para abastecer o controle social dominante. O ideal de pureza racial vicejou como ideário de progresso da nação. As suposições racistas do ideal de branqueamento, segundo Carlos Hasenbalg, “eram que a superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros resolveriam o problema racial brasileiro”⁷⁶⁶

Ao término do século XIX, “o Brasil era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial.” Segundo Schwarcz, “um ‘festival de cores’ na opinião de certos viajantes europeus, uma ‘sociedade de raças cruzadas’ na visão de vários intelectuais nacionais.” Com efeito, “era como uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado.” Resulta daí a solução de elevar a nação ao desenvolvimento através da substituição do “festival de cores” da população brasileira, por uma população que se tornaria branca com o passar das gerações, a exemplo da Europa civilizada.⁷⁶⁷

O advento da República colocou em pauta “a questão da formação do cidadão brasileiro e da nação,” como reforça Lúcia Muller, ao discutir o papel das professoras primárias na

⁷⁶⁵ GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 26.

⁷⁶⁶ HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2ª ed., 2005, p. 247.

⁷⁶⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil — 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 11.

construção da nação.⁷⁶⁸ O “ideal de branqueamento estava popularizado” no início do século XX. Assim, a perspectiva que proliferava “era que as levas de imigrantes que aportavam ao Brasil branqueassem o país no espaço de poucas gerações.” E esse ideal de branqueamento esteve presente na educação pública no Distrito Federal, segundo Jerry Dávila.⁷⁶⁹

Thomas Skidmore⁷⁷⁰ adverte que “a popularidade do ideal de branqueamento não era acidental.” Nesse sentido, “era possível um compromisso entre a teoria racista e as realidades da vida social brasileira.” Segundo o autor “no fim do Império, os reformadores liberais tinham pregado sua doutrina, embora céticos, quanto à sua praticabilidade num país tropical e de muitas raças.” Levantavam-se dúvidas quanto à viabilidade do país após a Abolição, como foi o caso de Joaquim Nabuco.⁷⁷¹ O processo de branqueamento parecia oferecer a essa concepção “certa caução, pelo menos no *front* racial”. Um Brasil tornado mais branco seria “campo mais propício para o liberalismo, e o elemento de *laissez-faire* da ideologia liberal fornecia um justificação para o abandono das massas, que incluíam a maior parte dos não-brancos.”⁷⁷² Em contraposição, “uns poucos espíritos isolados foram suficientemente avançados e independentes para rejeitar todo esse quadro”.⁷⁷³ Um desses dissidentes foi o intelectual e educador Manuel Bomfim.⁷⁷⁴

Bomfim⁷⁷⁵ combateu o “pensamento único” da época quanto à inferioridade das raças de cor. Segundo ele, “as alegações pseudocientíficas com que se queria provar uma pretensa inferioridade étnica são tão insubsistentes que nem encobrem a natureza dos sentimentos onde se inspiram os célebres sociólogos e cientistas inventores das *raças nobres*.” Como comenta Ronaldo Aguiar,⁷⁷⁶ Bomfim, na obra citada, “chegou a afirmar peremptoriamente que o darwinismo social era uma criação dos ‘terroristas do egoísmo e da rapinagem’, que assim o fizeram para ‘justificar os crimes e as vilanias dos negreiros e algozes dos índios.’”

⁷⁶⁸ MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói, RJ: Intertexto, 1999, p. 46.

⁷⁶⁹ DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil — 1917-1945*. Tradução Cláudio Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

⁷⁷⁰ SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1989, p. 154.

⁷⁷¹ *Ibid.*, p. 154-5.

⁷⁷² *Ibid.*, p. 155.

⁷⁷³ *Ibid.*, p. 130.

⁷⁷⁴ Manuel Bomfim foi professor da Escola Normal do Distrito Federal, Diretor do Pedagogium e Diretor Geral de Instrução Pública na gestão de Pereira Passos.

⁷⁷⁵ BOMFIM, Manuel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005, p. 327.

⁷⁷⁶ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manuel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000, p. 244.

A educação dos afro-descendentes e sua inclusão na educação pública, no período de pós-emancipação no Brasil, segundo Luiz Alberto Gonçalves,⁷⁷⁷ não se concretizou plenamente, e o fato de existirem iniciativas com vistas “à inclusão dos escravos [Império] e dos negros livres [República] em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Porque não foi.” Com efeito, a escola pública republicana não incorporava toda a população em idade escolar. Assim, ela não era universal, e portanto, restritamente pública.

Na capital política do país, na primeira década do século XX, como assinala Nunes “as escolas primárias encontravam-se, em sua maioria, isoladas e dispersas. Ao seu lado encontravam-se as escolas reunidas e alguns grupos escolares.” A matrícula dos alunos era feita a partir do “exame dos dentes, quando não podiam apresentar a certidão de nascimento.” Nesses casos, “a troca dos dentes de leite pela dentição permanente constituía prova suficiente de idade escolar.” Quanto ao prédio escolar, “casas alugadas eram transformadas em escolas e tornavam-se focos de alastramento de epidemias. Faltava ar. Faltava luz. Faltava água.” Conseqüentemente, “as doenças se propagavam: a bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite cérebro-espinhal. Todas conviviam com as verminoses que sugavam a desnutrida população infantil.” Daí que, “muitas crianças cariocas se afastavam da escola por vários motivos: doença, necessidade de trabalhar, de mudar de casa pelos sucessivos aumentos de aluguel, medo de apanhar.” Em suma, “como *extensão da casa* a escola revela os problemas de habitação, de saúde e das relações sociais hierarquizadas e hostis.”⁷⁷⁸ [grifo do autor]

A escola alugada não só persistiu na educação pública no Rio de Janeiro, como também permitia mais facilmente sua extinção. Em 1º de setembro de 1909, como é possível verificar, o Diretor Geral de Instrução Pública propõe a extinção da 7ª escola do sexo feminino do 3º distrito por ter “apenas 15 alunas”, e assim “rescindir o contracto” com o Sr. Leopoldo J. Moreira da Rocha, a rescisão implicou a indenização de 800\$000, o preço do aluguel mensal era de 222\$666.⁷⁷⁹ Não se refere, no entanto, ao destino das “15 alunas”. [sic]

Algumas escolas, com efeito, surgiram a partir da administração de Serzedelo Correia na Prefeitura do Distrito Federal, como é o caso das Escolas Marechal Hermes, Campos Salles, cujas fachadas são destacadas nas fotografias a seguir.

⁷⁷⁷ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 327.

⁷⁷⁸ NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398. [377-8]

⁷⁷⁹ AGCRJ: Instrução Pública; código 12-2-24: provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, officios, 1901-1909, f. 63 e 64.



Fotografia 39: Escola Marechal Hermes. Iconografia: F-009352-A. Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Data da fotografia: 1925. Autor: Augusto Malta. Fonte: Portal Augusto Malta. AGCRJ. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008. CREPRJ. Endereço: Rua Capistrano de Abreu, 1 – Botafogo. Inauguração: 1909. Prefeito: Inocêncio Serzedello Correia. Diretor de Instrução Pública: Joaquim da Silva Gomes.”A data de inauguração da escola consta no relatório da Secretaria do Patrimônio Cultural e na Ata de Inauguração da Escola.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escola/escolas.htm>> Acesso em: 04 de agosto de 2008.



Fotografia 40: Escola Campos Salles. Iconografia: F-009826. Museu da Imagem e do Som. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Coleção Augusto Malta.

CREPRJ. Endereço: Praça da República, s/nº - Centro. Criação: 09/11/1909. Estilo: Eclético. Prefeito: Inocêncio Serzedello Correia. Diretor Geral de Instrução Pública: Joaquim da Silva Gomes. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 12 de agosto de 2008.



Fotografia 41: Escola Orsina da Fonseca. No letreiro está escrito: “Orsina da Fonseca, Fundada em 1910.” Identificação da fotografia: “Edificação Municipal”. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV1839. Data da fotografia: 21/04/1928. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Biblioteca Mal.[municipal] embaixo e E. Orsina da Fonseca em cima – Rua Gal. Câmara. Rio – 21-4-928” [sic] Conteúdo: Local: “Avenida Presidente Vargas – Centro – Rio de Janeiro.” [sic] Texto informativo no verso da fotografia: “Trecho da Rua General Câmara, centro, com edificações, vendo-se o prédio que abrigava a Biblioteca Municipal e a Escola Orsina da Fonseca. A Rua General Câmara foi incorporada a Avenida Presidente Vargas em 10/11/1943 pelo Decreto nº 7.635.” Fonte: Nomenclatura dos Logradouros Públicos do Distrito Federal. RJ. PDF. 1952. [sic] No letreiro da fachada lê-se, em cima, “Escola de Ciências Artes e Profissões”; “Escola Orsina da Fonseca”, na linha do meio; e na linha de baixo, “Fundada em 1910”.



Fotografia 42: Instituto Orsina da Fonseca. Legenda: “Inst. Ors. F. – Rio. Refeitório.” Descrição: “Interior do refeitório da Escola Orsina da Fonseca, Tijuca, vendo-se alunas uniformizadas.” Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0446. A escola provavelmente funcionava neste momento no prédio da antiga Escola da Freguesia do Engenho Velho, e depois Instituto Profissional Feminino, na Rua São Francisco Xavier. Observa-se alunas brancas e negras em formação disciplinar, aguardando ordem para iniciar a refeição. A apreensão em seus rostos é indisfarçável.



Fotografia 43: Escola Orsina da Fonseca. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0447. Sem data. Autor: Augusto e Aristogiton Malta. Local: Tijuca. Legenda: “I.O.F”. Conteúdo: “Grupo de alunas uniformizadas na varanda da Escola Orsina da Fonseca, Tijuca.” A escola provavelmente já funcionava neste momento no prédio da antiga Escola da Freguesia do Engenho Velho, e depois Instituto Profissional Feminino, na Rua São Francisco Xavier.



Fotografia 44: Escola Nerval de Gouvêa. Fonte: Iconografia: AGCRJ; Registro: PDF/PAM/PC – 0245. Legenda da fotografia: “E. Nerval Govêa. Rua do Resende, 182.” Fotografia sem data. Autor: Provável Augusto Malta. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009. Na fachada, acima da inscrição “Escola Nerval de Gouvea”, está escrito o ano de “1910”, e junto à porta tem uma placa: “P. M.”



Fotografia 45: Escola em Varzea Pequena. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0576. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Varzea Pequena – Jacarepagua.” Conteúdo: Local: Jacarepagua – Rio de Janeiro.” “Escola situada em Jacarepagua, vendo-se homens na sacada e automoveis estacionados.” [sic] Na fachada acima está escrito, abaixo do símbolo republicano, o ano de “1910”.

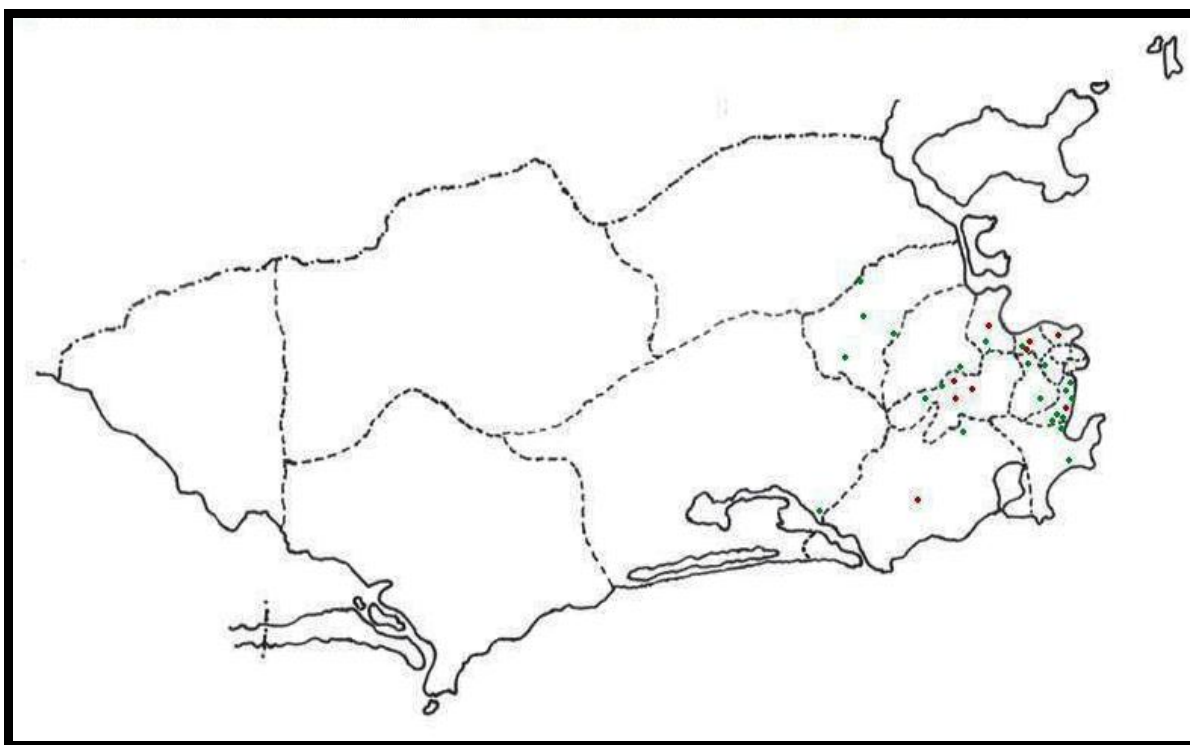
Proprietários de imóveis se interessavam também em vender casas para escolas públicas. Assim, o Dr. Manoel Clementino do Monte “sciente de que a Prefeitura Municipal tem adquirido e pretende adquirir prédios para o funcionamento de escolas”, oferece um prédio assobradado na Rua Dr. Dias da Cruz, número 121 (antigo), 417 (atual). O valor seria de 86:000\$000, em dezembro de 1909.⁷⁸⁰ [sic]

A Escola Normal, no final da primeira década do século XX, estava já dotada da atualizada tecnologia de comunicação para a época. Uma “Via de Conta de serviço telephonico” foi emitida pela “Brasilianische Elektricitäts Gesellschaft” para a Escola Normal, “para assignatura do aparelho telephonico 267 de 1 de Janeiro de 1909 a 31 de dezembro de 1909 inclusive collocado na Praça da Republica. Importa esta conta em oitenta e sete mil e quinhentos reis.” [sic]⁷⁸¹

A rede de escolas públicas teve momentos de ampliação significativa nesses 21 anos de Primeira República. A administração Pereira Passos (1902-1906) buscou edificar prédios públicos para escolas, sob a Direção da Instrução Pública, através de Medeiros e Albuquerque e de Manuel Bomfim que, por sua vez, se posicionaram mais decisivamente em defesa do público. Souza Aguiar (1906-1909) quando à frente da Prefeitura concluiu basicamente o que vinha sendo produzido em termos de construção de escolas. Serzedelo Correia (1909-1910) deu certa continuidade ao que vinha ocorrendo. Nesse sentido, consideramos que sincronicamente este momento histórico foi de alguma ampliação do público. O momento anterior, principalmente com Benedicto Valladares (1898-1900), e em outras administrações anteriores, foi marcado por uma retração do público. Diacronicamente pode-se dizer que houve expansão do público, na medida em que ao final do período (1889-1910) haviam mais escolas públicas construídas ou adquiridas em próprios municipais. Mas, com a manutenção da *rede partida* de escolas, com o contraste expresso por escolas suntuosas no centro e escolas precarizadas na periferia. O público, traduzido por toda a população em idade escolar, não teve acesso em iguais condições. Conservou-se, aquilo que havia caracterizado o Império: escolas construídas em prédios de arquitetura enobrecida nas freguesias urbanas ao lado de escolas particulares subvencionadas, e escolas em casas de aluguel predominando nas freguesias suburbanas e rurais. Conservou-se, nesse sentido, uma preeminência do privado sobre o público, ainda que, com certo avanço de ampliação da rede de escolas públicas.

⁷⁸⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 12-2-24: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, ofícios, 1901-1909, f. 71.

⁷⁸¹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 13-1-7: f. 57



Mapa 2

● Localização de escolas públicas em prédios próprios municipais na Primeira República, 1889-1910

7. A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA REPÚBLICA VELHA (1910-1930)

Uma coisa é determinar [...] os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo [...] é o Estado quem necessita receber do povo uma Educação muito severa.

Karl Marx, Crítica ao Programa de Gotha, 1875

O período 1906-1930 caracterizou-se pela expansão notável do tecido urbano do Rio de Janeiro, processo histórico que se efetuou de maneira distinta no que se refere aos dois grandes vetores de crescimento da cidade. De um lado, a ocupação das zonas sul e norte pelas classes média e alta intensificou-se, e foi comandada, em grande parte, pelo Estado e pelas companhias concessionárias de serviços públicos. De outro, os subúrbios cariocas e fluminenses cada vez mais se solidificaram como local de residência do proletariado, que para essa região se dirigiu em números crescentes. Ao contrário da área nobre, entretanto, a ocupação suburbana se realizou praticamente sem qualquer intervenção do Estado ou das concessionárias de serviços públicos, resultando daí uma paisagem caracterizada principalmente pela ausência de benefícios urbanísticos.⁷⁸²

O discurso educacional que se articulou no início da República, segundo Gomes, procurava marcar um corte radical com a experiência imperial, minimizando e obscurecendo o que havia sido realizado antes. Constitui este tipo de ação um recurso político comum quando se vive um momento em que é necessário afirmar uma identidade ainda frágil e enfrentar ameaças que vêm do passado.⁷⁸³

A arquitetura escolar tornou-se uma preocupação tanto de alguns governos, que através dela exibiam suas realizações, quanto de alguns educadores, que nela fundavam as bases de suas propostas educacionais. O espaço físico da escola passou a ser concebido como intimamente ligado a um projeto político e educacional que abrangia desde a fachada até a distribuição de salas, pátios e jardins. Tal concepção era pensada em função das atividades previstas para serem desenvolvidas nas escolas modernas. Daí que, uma forma de compreender a história da educação republicana é por meio da análise dos prédios escolares, sobretudo as escolas primárias, as quais assumiram estilos arquitetônicos que variaram das mais imponentes edificações às construções mais simples.

⁷⁸² ABREU, Maurício de Almeida. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997, p. 82.

⁷⁸³ GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERT, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002, p. 385-450.

A importância da edificação de prédios escolares públicos tem dois significados fundamentais na medida em que busca ocupar o lugar das duas concepções históricas de instalação escolar financiada pelo poder público no Rio de Janeiro: a casa-escola alugada e a escola particular subvencionada. Não se pode desconhecer, sobretudo, que há, por sua vez, dois tipos de beneficiários privados nas duas situações: o proprietário de casas para aluguel e proprietário de escola particular.

7. 1 Instrução Pública como prioridade política na Capital Federal

O Rio de Janeiro, a capital da República, ressalta Nunes, “era uma cidade que resistia à modernização dos processos de urbanização em geral e da própria escolarização.”⁷⁸⁴ Os descendentes de africanos, em primeiro lugar, e as classes trabalhadoras, maciçamente integradas por imigrantes, em segundo lugar, desempenhavam tarefas menos qualificadas, assim como todos os que não tinham meios de subsistência, e que sobreviviam em empregos temporários ou na execução de biscates. Todos esses, constituíam uma presença incômoda às autoridades governamentais nos centros urbanos.

Nunes explicita a contradição fundamental da modernidade capitalista na cidade do Rio de Janeiro: “A urbanização crescia e a pobreza também.” A migração interna atraída pelo crescimento da indústria, que era estimulada pela supressão temporária do fornecimento externo devido à Primeira Guerra Mundial, levava para o centro urbano do Distrito Federal um contingente cada vez maior de pessoas que, tendo necessidade de morar próximo aos locais de trabalho, iniciou um extenso processo de favelização irreversível. Da presença do povo pobre no centro da cidade, cuja população era obrigada a concentrar-se na área central, decorria segundo os setores sociais dominantes, uma indesejável promiscuidade entre pobres e ricos, em razão da proliferação dos cortiços.⁷⁸⁵

Na capital da República as invasões de terrenos públicos e privados foram constantes a partir de meados da década de 1910, e apesar das tentativas governamentais de conter os posseiros urbanos, a falta de alternativa, em termos de uma política habitacional, acabou por consolidar a favela no cenário da cidade.⁷⁸⁶

O “‘problema habitacional’ preocupava os governos municipais de nossas grandes cidades.” A valorização do solo urbano, desde o século XIX, acarretava a elevação dos impostos e também dos aluguéis nas áreas mais nobres das cidades e, em decorrência, a

⁷⁸⁴ NUNES, C. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

⁷⁸⁵ *Ibid.*, p. 379.

⁷⁸⁶ *Ibid.*, p. 379.

questão se colocava distintamente, dependendo da classe social a que se pertencia. Para o trabalhador, portanto, tratava-se de encontrar um lugar para morar a baixo preço e perto do local de trabalho. Em contrapartida, para os proprietários, como transcorria desde o Império, os sobrados e os cortiços no centro da cidade tornavam-se importante fonte de renda. Além de continuar a pertencer a um número reduzido de privilegiados. Em decorrência, tornou-se interessante também lotear as zonas suburbanas, e para lá conduzir a população pobre.

Como transcorreu em toda a Primeira República, assim como havia sido no período imperial, na cidade do Rio de Janeiro a maioria das instituições de ensino público funcionava em casas alugadas. O que determinava a política de localização e acesso à escola pública era, segundo Nunes, efetivamente, “a ganância dos proprietários de imóveis em ampliar a sua renda pessoal.” Esse fator, por sua vez, foi decisivo para a concentração das “escolas primárias públicas nas áreas privilegiadas de especulação imobiliária: os núcleos iniciais da cidade e seus arrabaldades.”⁷⁸⁷ Além desse fator, também contribuía a visibilidade e a difusão política da escola, quando era o caso de edificar prédios escolares, privilegiando a região central da cidade, em detrimento da periferia, na qual prevaleciam as escolas particulares subvencionadas ou escolas públicas em casas alugadas. Também acontecia o fato de que a escola pública da periferia, geralmente, não recebia — ou melhor, não era agraciada, em razão de ser pouquíssimo importante para os governantes da época —, nenhuma denominação alusiva, como de hábito, a personagens historicamente valorizados pelo regime republicano (no Império eram identificadas por nomes dos santos do catolicismo), recebendo as denominações típicas de ordenação numérica, relativas ao sexo e ao distrito educacional: 1ª escola elementar feminina do 12º distrito, por exemplo. No Império, escolas rurais, eram identificadas segundo a localidade, como no caso da Escola do Abayté, em Jacarepaguá.

Nunes destaca, ainda, que “em meados da década de dez, o Distrito Federal ocupava 310 *prédios alugados* com estabelecimentos escolares. A alta dos aluguéis forçou a prefeitura, na década de vinte, a *reduzir seus contratos*.” [grifo nosso] Com efeito, posteriormente, o número de prédios alugados como escolas públicas em 1926, baixava drasticamente a 179.⁷⁸⁸

⁷⁸⁷ NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. 1993. 227f. Tese (para concurso de professor titular). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

⁷⁸⁸ *Ibid.*, p. 17.



Fotografia 46: Escola Nilo Peçanha. São Cristóvão. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV 0444. Fotografia sem data. Autor: Augusto e Aristogiton Malta.
CREPRJ. Endereço: Avenida Pedro II, 398 – São Cristóvão. Inauguração: 12/12/1910. Estilo Arquitetônico: Neoclássico. Prefeito: Bento Manuel Carneiro Monteiro. Diretor de Instrução Pública: Álvaro Batista. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 12 de agosto de 2008.



Fotografia 47: Escola Nilo Peçanha. Fonte: Iconografia: MIS: F – 009349. Coleção Augusto Malta. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Sala de aula, provavelmente, com Professora catedrática e Professora adjunta em atividade pedagógica com turma feminina. No quadro negro ao fundo está escrito: “Escola Nilo Peçanha 1911”.



Fotografia 48: Escola da Fortaleza de São João. Iconografia: Museu da Imagem e do Som. F-009793. Coleção Augusto Malta. Na legenda da fotografia está escrito: “Fol. de S. João” Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data.

CREP/RJ: Escola Municipal Estácio de Sá (atual): Endereço: Praça Tenente-Coronel Siqueira, 22 – Urca. Funcionamento 22/04/1911. Reinauguração: 20/01/1936. Pref. Bento Manuel Carneiro Monteiro. Diretor de Instrução Pública: Benjaminm Francklin Ramiz Galvão. “A primeira denominação da Escola foi Flávio Nascimento, e funcionou na Fortaleza de São João. Em 1936, foi construído um prédio novo [nova arquitetura] com características arquitetônicas das ‘Escolas de Anísio Teixeira’ com o nome de Mem de Sá. Só em 1958 recebeu a denominação de Estácio de Sá. A reinauguração foi realizada na gestão do Prefeito Pedro Ernesto e do Secretário de Educação Anísio Teixeira.” [sic]

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 27 de outubro de 2008.



Fotografia 49: Escola Ferreira Pontes, depois Escola Afrânio Peixoto. Iconografia: AGCRJ: NV 0351. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Segundo a Pasta 136, a inauguração seria em 1911 e a localização o Andaraí (pesquisa em 08/12/08).



Fotografia 50: Escola Goiás. Iconografia: AGCRJ. PDF/AM/PC – 1222. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Na fotografia está escrito: “E. Goyaz. Rua Goyaz 164”. Legenda: “Engenho de Dentro. Vendo-se a Escola Goiás.” Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.

Em 1911: 2ª escola masculina – 11º districto – Rua Goyaz n. 112 (Encantado) – Professora: Amelia Augusta Diniz. Distribuição de escolas na Zona Urbana. Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, 04/04/1911, Jan./Mar. 1911, p. 149. AGCRJ, Biblioteca, em 29/09/09.

Tal redução era ditada pela economia da escassez que agravava ainda mais a situação da população escolar, porquanto nenhum prédio novo fora construído. Embora Nunes avalie, com alguma razão, que “os próprios municipais destinados à escola, nessa época, ainda eram os edificados no Império”, assinalamos que essa observação não procede totalmente, na medida em que no período republicano foram construídas escolas em algumas administrações.

No início do seu governo, o Prefeito Bento Ribeiro Carneiro Monteiro (1910-1914) encaminha Mensagem ao Conselho Municipal.⁷⁸⁹ Na parte referente à “Instrução Publica”, ele assim se pronuncia: [sic]

Incumbe-me de inicio, e faço-o refletidamente, chamar a vossa particular atenção para o assumpto do ensino publico municipal, esclarecendo-vos sobre o estado em que o encontrei e indicando-vos as medidas que reputo necessárias á sua completa transformação, que não póde ser adiada. Não há, decerto, na actualidade, *nenhum problema administrativo que a este sobreleve em importancia* [...] Capital da Republica, centro da sua maior actividade, contando com uma *vasta população proletaria*, sujeita, pelas suas relações economicas, a uma maior concorrência, a exigir o prudente preparo das suas forças sociaes, o Rio de Janeiro, mais do que outro qualquer ponto do paiz, precisa de attender á instrução popular, factor Maximo na organização do trabalho coletivo. [sic] [grifo nosso]

O Relatório do “Director de Instrução Publica” é também citado extensamente pelo Prefeito.⁷⁹⁰ “Do Director Geral de Instrução Publica [Álvaro Baptista] tive as seguintes informações:”

Recebida a vossa circular, em 12 do corrente mez, providenciei imediatamente para que me fossem presentes as informações sobre as quaes devia calcar a descripção, embora muito perfunctória, do que vai pelo importantíssimo departamento da administração, cuja direcção me confiastes, com extrema honra para mim. [...] No primeiro decennio republicano, passou a Instrução Publica por *diversas reformas*, de ephemera duração, até que, no segundo, foi promulgado o decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, que consubstancia a ultima dellas. Ora, justamente nesse segundo decennio, o Brazil, e notoriamente a sua Capital, tomaram um rápido movimento material de que todos nos orgulhamos e que constitue admirável surpresa para o estrangeiro, habituado aos lentos processos progressivos das velhas nações [...] [grifo nosso]

A *lei do ensino* desde muito que não constitui um todo harmonioso; é um *conjunto de fragmentos*, surgidos muitos dentre elles da *actuação deletéria de interesses privados contra os interesses públicos*. Assim, *não visando exclusivamente o bem geral*, fragmentário, de difícil applicação, o decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, não deve persistir. [grifo nosso]

E' exacto que a sua substituição ou *reforma é por todos reclamada*, por que todos reconhecem que, quer na sua parte fundamental, quer na parte regulamentar, tornou-se atrazado e omisso. Os privilégios que consagra, os numerosos favores que, em determinadas circunstancias, permite aos docentes e aos discentes, dão-lhe o aspecto de uma lei tradicional, muito bem feita, talvez, para o passado, mas incompatível com presente.[...] [sic] [grifo nosso]

⁷⁸⁹ Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Janeiro a Junho de 1911 (na parte de Abril a Junho), p. 46.

⁷⁹⁰ Ibid., p. 71.

A população infantil, em 1906, montava em 149.446 crianças sendo alfabetos 71.041 ou 47, 54%; analfabetos 78.405 ou 52, 46 %; alfabetos do sexo masculino 39.022; idem do sexo feminino 32.019; analfabetos do sexo masculino 41.103; analfabetos do sexo feminino 37.302.

Existiam, em 1906, 282 escolas públicas, e tendo a cidade, então 811.443 habitantes, havia apenas uma escola por 2.877 habitantes; e, como a matrícula total era de 37.899, cabia a cada escola 134 alumnos de matrícula e 89 de frequência média [sic].

Si, naquelle mesmo anno, for considerada a população infantil, total, 149.446 e for dividida 282, numero de escolas já conhecido, o resultado será: 529 alumnos para cada uma. *Tal é a deficiência de escolas!* [grifo nosso]

Si, segundo prescreve a lei do ensino, *incumbe a cada professor leccionar a 30 alumnos*, numero que justifica a criação de uma escola, em 1906, havendo 37.899 alumnos de matrícula, o numero correspondente de escolas deveria ser de 1.263, em vez de 282.

No mesmo anno, considerando a totalidade da população infantil, seriam precisas 4.981 escolas e igual numero de professores, sendo cada um, como está dito, para 30 alumnos.

Estes Algarismos espantam, mas exprimem uma realidade [...] Estes dados demonstram a impossibilidade de desviar o problema do ensino, *problema de caracter nacional* e urgente e que deve ser encarado de frente, com animo absoluto; elle pede solução immediata; não são admissíveis mais delongas e adiamentos. [sic] [grifo nosso]

Questão alguma de tanta magnitude enfeia a civilização brasileira, como a do ensino publico primário. [...] [sic] [grifo nosso]

Em três annos, de 1906 a 1909, o numero de escolas foi elevado de 32 apenas, ao passo que a população escolar augmentou de 9.725 alumnos: 37.899 (1906) mais 9.725 é igual a 47.624. Dividindo o numero accrescido de alumnos pelo numero de escolas, haverá 403 alumnos para cada uma das 32 escolas creadas. [sic]

Para conhecer o numero de escolas que deviam ter sido creadas, em vez de 32, dividir-se-há o numero augmentado de alumnos por 30 e o resultado será 324, em vez de 32 escolas. Dividindo o numero total de alumnos matriculados pelo numero de escolas, verifica-se que a cada escola cabem 151 alumnos.

Em 1906 havia para cada escola 134 alumnos; em 1909 151. Em 1909 existiam 314 escolas; em 1911 apenas 305... [sic] Progresso para traz. Não obstante, a matrícula tem crescido annualmente, de sorte que, entre a de 1900 e a de 1909, isto é, em 10 annos, há uma diferença notável, que demonstra a espontaneidade e o empenho com que a população procura as escolas primarias publicas. Em 1900 a matrícula attingiu a 23.620; em 1909 a 48.402 alumnos. Diferença para mais, 24.782, isto é, mais do dobro. [sic]

O governo é que tem faltado a sua missão: não tem preparado numero sufficiente de professores; não tem augmentado o numero de escolas; não tem construído prédios apropriados para ellas; não tem distribuído livros nem mobiliário. [sic] [grifo nosso]

A Instrucção Publica tem figurado secundariamente nos orçamentos, como serviço accessório, serviço que é preciso manter, porque seria impossível supprimir. Entendo que é chegada a ocasião de consideral-o como essencial, de dedicar-lhe todo o esforço, de applicar á sua expansão e melhoramentos grande parte das rendas municipaes. [sic] [grifo nosso]

O que mais avoluma, do que é urgente fazer, *são os predios para escolas.* Não dispõe a Prefeitura senão de alguns próprios, construídos para habitação privada e adquiridos por compra; inapropriados todos, senão por outras condições, pela sua divisão em compartimentos para família. Possue, além desses, outros edificadas especialmente para escolas. São palacetes de aspecto magestoso uns, com aspecto de ricas moradas outros. O seu valor ascende a milhares de contos e elles dão, a primeira vista, uma idéia grandiosa do desenvolvimento intellectual da cidade, do esmerado cuidado, do amor que lhe merece a Instrucção Publica. [sic] [grifo nosso]

Si o observador attentar no exame, verificará que essas *construcções custosas* são representativas da nossa 'riqueza' e gosto pelo luxo e exterioridades. Ellas disfarçam apenas a nossa penúria, o nosso criminoso descuido, em matéria de ensino popular. As casas de escolas alugadas são imprestáveis, em geral. Ficam as creanças durante horas encerradas em cubículos, junctas uma das outras, com falta de ar puro, com luz insufficiente ou mal distribuída, sem espaço para se movimentarem nas horas de recreio. [grifo nosso]

Os palacetes a que acima alludi não offerecem também as condições pedagógicas e hygienicas desejáveis. Aquelle em que está localizada a Escola Deodoro seria conveniente alienar, tão graves são os seus defeitos. A luz nelle penetra de modo tal que tem dado origem, pro mais de uma vez, a numerosos casos de conjuntivite.

A casa para escola deve ser modesta, simples, elegante, confortável e hygienica. Há um contraste entristecedor entre um palácio e os seus infantis habitantes, quando estes são oriundos das mais humildes camadas sociaes, quando saem da cellula, do cortiço, as vestes usadas, sem cor definida, poidas, quase rotas ou remendadas, mal calçados e, até, ás vezes, mal alimentadas. E' este o lado real e desconsolador que não vê quem admira apenas o faustoso edificio — que um irreflectido amor ás apparencias ergueu. *São outras as casas escolares, que desejo conseguir, em curto lapso de tempo, se assim entenderdes acertado.* [grifo nosso]

Basta que autorizeis a sua construcção, tendo por base a concorrência publica, e o emprego de capitaes, cujos juros não excedam os valores dos alugueis que a Prefeitura paga annualmente, ficando resalvado o direito de desapropriação, que se fará, sempre que for possível, e o direito de amortização annual ou semestral.

Em vez de pagar alugueis exaggerados por casas inaptas para o ensino e de continuar sujeita ás caprichosas exigências dos proprietários, a Prefeitura alugará casa construídas especialmente para escolas, por plantas por Ella approvadas e cuja propriedade lhe passará afinal. Determinada quantia para a amortização e realizada esta, decrescerá annualmente o valor dos alugueis.

A situação actual é inteiramente inversa. A Prefeitura paga de alugueis mais de 7000:000\$ por anno, juros de um capital que Ella não póde amortizar e que cresce com a valorização predial; por outra, está presa a uma divida perpetua, cujo valor é incerto e cujos juros, também incertos, são determinados pelo credor. Não se póde dever em mais precárias condições. 'Desde 1893 até 1906, a despeza total com alugueis de casas foi de 8:000\$000, quantia sufficiente para a construcção de oitenta bons prédios escolares pelo menos.'

O relatório de Álvaro Baptista enfatiza a questão da reforma da legislação, assunto que reiteradamente é posto em relevo durante todo o período. Outra questão que se destaca é a dialética entre público e privado, sob a formulação ideológica daquele que "de fato" defende o público. O discurso de quem ocupa o executivo é sempre o da defesa do interesse de todos, o interesse público. Para tanto, é imperativo uma reforma da legislação educacional. Nota-se que Baptista compara o tempo da administração a que serve (1911), com a época em que o Prefeito era Passos (1906). Retoma-se a crítica ao passado e são apresentadas soluções para o presente e futuro. À avaliação da carência de escolas próprias construídas se soma a crítica aos palacetes luxuosos para crianças miseráveis. Todavia, cabe lembrar, praticamente todas as construções edificadas para escolas públicas possuíam tal caracterização arquitetônica. Ou seja, o que foi produzido até ali seria completamente inadequado, a ponto de o Diretor de Instrução Pública propugnar a alienação do prédio da Escola Deodoro. Há de positivo, é claro, a defesa da construção de escolas públicas (embora modestas) em prédios próprios,

entretanto, a proposta envolvendo “o emprego de capitais” teria forçosamente de enfrentar as agruras do mercado imobiliário na cidade do Rio de Janeiro.

A Diretoria de Instrução Pública, no governo Carneiro Monteiro, efetuou em 1911 uma organização espacial das escolas oficiais pelo território geográfico do município. Nesse sentido, instituiu a “Distribuição das escolas na Zona Urbana,” começando pela relação de “Escolas Modelo, inspeccionadas pelo Director Geral, conforme o artigo 45 do decreto nº 844 de 19 de dezembro” de 1901. Relacionou as escolas em “15 districtos educacionais”. [sic] Em determinados casos as escolas apareciam com duas denominações: uma personificada e outra de ordem numérica, como por exemplo, as escolas Joaquim Nabuco (5ª escola feminina), na Rua General Severiano; e a Rosa da Fonseca (9ª escola feminina), na Rua Nossa Senhora de Copacabana.⁷⁹¹

Constituíam Escolas Públicas Modelo (em Próprios Municipais): Escola Benjamin Constant. Praça Onze de Junho. Diretora: Zulmira Augusta de Miranda. Escola Gonçalves Dias. Praça Marechal Deodoro. Diretora: Olympia do Couto. Escola José de Alencar. Praça Duque de Caxias. Diretora: Alina de Oliveira Fortunato de Brito. Escola Basilio da Gama. Rua da Matriz n. 11 (antigo). Directora: Maria Baptistina D. Teixeira Lott. Escola José Bonifacio. Rua da Harmonia n. 80. Diretora: Maria do Nascimento Reis Santos.

Outras Escolas Públicas (em Próprios Municipais) do 1º Distrito. Inspetor: Eduardo Salamonde. Rua Marques n. 29 - Botafogo. Limites: Rua Farine (exclusive), praia de Botafogo, praia de Copacabana e praia da Gavea. Escola Joaquim Nabuco. 5ª escola feminina - Rua General Severiano. Professora: Abigail Judit Tavares. Escola Rosa da Fonseca. 9ª escola feminina - Rua Nossa Senhora de Copacabana n. 15. Professora: Iracema Lindgren. Jardim de Infancia Marechal Hermes da Fonseca. Rua Marechal Hermes. Professora: Adelina Saint Brisson.

⁷⁹¹ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jan./Jun. de 1911, p. 143-151. “O Director Geral de Instrucção Publica: Considerando que a actual distribuição das escolas pelos districtos escolares não obedece a um critério racional; Considerando que não há necessidade de continuarem algumas escolas de grande freqüência, constituindo districto especial, desde que desapareceu o estagio instituído pela lei n. 844 de 19 de dezembro de 1901, em o art. 21 da 2ª parte; Considerando, finalmente, que apesar de serem poucas, para as necessidades do ensino as actuaes inspectorias escolares, como o reconheceu a própria lei do ensino, no art. 80 (1ª parte), é, entretanto, possível dividir as escolas de accordo com as zonas em que estejam collocadas, de modo a facilitar o serviço de inspeção e evitar que na mesma rua, com differença de poucos metros, escolas estejam sujeitas a fiscalização de mais de um inspector; Usando da attribuição que lhe confere o art. 80 do decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, combinado com o n. 14 do art. 44 da mesma lei: Resolve approvar, para que vigore imediatamente na zona urbana do Districto Federal, a distribuição de escola que com este baixa, continuando, provisoriamente, a actual divisão nos districtos suburbanos. Districto Federal, em 4 de fevereiro de 1911. Alvaro Baptista.” [sic]

O “Decreto nº 1328, de 12 de julho de 1911, autorizando a reformar a lei do ensino primário, normal e profissional e dando outras providencias,”⁷⁹² [sic] foi o primeiro passo decisivo para uma Reforma do ensino público no governo de Carneiro Monteiro. Nesse sentido, o “Decreto nº 838, de 20 de outubro de 1911, Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional e dá outras providencias.” Assim, foi destacado o texto legal: “O Prefeito do Districto Federal: Faço saber que, autorizado pelo decreto nº 1328, de 12 de julho de 1911, do Conselho Municipal, decreto a seguinte lei,”⁷⁹³ que compreendia 184 artigos. Alguns, em especial, diretamente ligados à nossa investigação, serão aqui destacados.

Todos os artigos do Título Primeiro: “Da instrução publica municipal” [sic] são importantes no entendimento da relação público e privado. O Artigo 1º. A instrução pública municipal compreende: a) o ensino primário de letras; b) o ensino primário técnico-profissional. Artigo 2º. O ensino ministrado ou auxiliado pela municipalidade é livre, leigo e gratuito. Artigo 3º. A quem esteja no uso dos direitos civis, será permitido ensinar, criar e dirigir institutos de ensino independentemente de qualquer tributação e intervenção oficial. Artigo 4º Será equiparado para todos os efeitos ao ensino oficial o ensino leigo professado por particulares. A ausência de tributação e qualquer intervenção estatal sugerem indiretamente uma subvenção aos particulares, resultando numa preeminência do privado sobre o público. O Estado funciona a partir daí como indutor do desenvolvimento da escola privada.

O Artigo 6º discriminava os tipos ou modalidades de escola: “O ensino será dado: a) escolas primarias; b) escolas modelo; c) escolas noturnas, para os dois sexos.” O Artigo 10 hierarquizava as escolas públicas primárias na cidade do Rio de Janeiro, sob critérios quantitativos: “A escola primaria cuja freqüência média attingir a 350 alumnos, durante seis mezes consecutivos, será considerada escola-modelo.” [sic]

O Artigo 18, semelhante ao anterior, relaciona escola e população escolar, estabelecendo que “o numero de escolas primarias diurnas terá por base, tanto quanto possível, a estatística infantil, devendo corresponder a cada grupo de sessenta crianças.” [sic] As escolas noturnas, em relação ao seu número, “será igualmente determinado pela estatística, que indicará os pontos em que mais densa for a população analphabeta maior de 14 annos, devendo corresponder a cada grupo de 30 alumnos, uma escola.” No “Paragrapho Único” fica delimitada a freqüência quanto ao sexo: “As escolas nocturnas para o sexo masculino não poderão funcionar em prédios que estejam installadas escolas diurnas femininas e vice-versa.” O Artigo 19 restringe o quantitativo mínimo para funcionamento: “As escolas diurnas

⁷⁹² AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jul./Set. de 1911.

⁷⁹³ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Out./Dez. de 1911, p. 21.

serão removidas quando a frequência for inferior a vinte alumnos; as noturnas, quando a frequência baixar de dez alumnos.” [sic] Assim, as escolas de áreas rurais cuja frequência fosse baixa, poderiam ser extintas, abrindo o caminho para a ensino particular subvencionado.

Para a localização das escolas, foi definido um critério quantitativo: “Artigo 23. A localização das escolas será feita de acordo com os dados fornecidos pela estatística e só poderá ser alterada depois de novo recenseamento ou nas condições do art. 19.”

A questão da distribuição das escolas pela cidade do Rio de Janeiro era reafirmada em conformidade com o decreto anterior. O Artigo 24 trata da divisão por districtos: “O Districto Federal será dividido em districtos, que constituirão inspectorias escolares e nos quaes serão as escolas localizadas, de conformidade com 18 e 23.” O Artigo 25 discrimina a denominação das escolas: “As escolas, em cada districto, serão numeradas e assim classificadas; masculinas, femininas, mixtas, noturnas e escolas-modelo.” [sic]

O Capítulo III tratava “Do Pedagogium”, como instituição pedagógica promotora da Instrução Pública, estabelecendo no Artigo 38 que “o Pedagogium será destinado a fornecer elementos para o ensino e disporá de: a) uma biblioteca; b) um museu escolar internacional; c) uma publicação pedagógica.” [sic]

Sobre o ingresso do professor na rede pública, no dispositivo sobre provimento dos cargos, determinava que seria através de Concurso. Assim estava o “Artigo 96. 5º). O concurso constará de quatro provas: oral, escripta, theorico-pratica e de pratica escolar.” [sic]

No “Título Sexto”, no item “Da adminstração geral do ensino”, o Artigo 126 diz respeito à expansão de escolas públicas. Em primeiro lugar é destacada a possibilidade de criação de escolas, sem determinar, entretanto, como isto se dará: “É competência do director geral; propôr ao prefeito a creação de escolas primarias, profissionais, e elevação a escola-modelo; suprimir escolas, respeitado o disposto no artigo 22.” [sic] Em seguida especifica a intervenção do Diretor Geral quanto à implantação das escolas sob sua responsabilidade: “autorisar a localização e a transferência de escolas; autorisar o aluguel de prédios; intervir na construcção de prédios destinados ás escolas, para dizer sobre local, capacidade e condições pedagógicas.” [sic] Esse trecho, é a expressão mais objetiva, neste documento legal, das intenções de se construirem prédios escolares públicos. Permanece o aluguel de casa para escolas públicas, mas não se faz menção à subvenção de escola particular nesta lei.

Nas “Disposições geraes”, pertencentes ao “Título Oitavo” estão os seguintes artigos que se relacionam mais diretamente a esta investigação: Artigo 166 – “Os professores não poderão morar no prédio escolar, onde apenas terá residência o servente incumbido da guarda e limpeza da casa e ao qual deve ser entregue a verba fixa para o asseio.” Tal investida da

legislação no sentido de definitivamente suprimir a moradia do professor, acrescenta a função da guarda da escola pelo servente, mas não faz referência ao “auxílio para aluguel de moradia”. [sic]

No Artigo 177 é tratada a questão sanitária no âmbito da docência, enfatizando a doença que mais dizimava a população urbana nessa época. “Aos professores reconhecidos tuberculosos serão concedidas licenças com os vencimentos, de seis em seis meses, até ao termo da moléstia ou até o prazo Maximo de três annos.” Parágrafo único: “Não serão contemplados neste artigo os professores que contarem mais de vinte annos de serviço.” [sic]

No artigo 178, um dispositivo de suma relevância que pode ser considerado como uma conquista fundamental que contemplava às professoras gestantes: “Às professoras, em período de gestação, serão concedidos dois mezes de licença, com os vencimentos, sendo um antes e outro depois do parto.” [sic]

Finalizando, uma das principais preocupações da época, frente às epidemias recorrentes: “Artigo 179. Fica instituída a assistência medica escolar, que constará de: a) inspecção medico-escolar; b) escolas ao ar livre, em parques, para os escolares débeis ou enfraquecidos, que não sofram de moléstia contagiosa; c) estudo de retardos e hygidos, nas escolas-modelo.” [sic]

Verifica-se, com efeito, a existência desde 1911, dos Institutos Profissionais Masculinos, João Alfredo e Souza Aguiar, e o Feminino Orsina da Fonseca, no âmbito do ensino profissional.

Algumas medidas são tomadas no que se refere à criação de instituições escolares. O “Decreto n. 1.342, de 22 de setembro de 1911. Cria uma Escola Pratica de Agricultura na zona suburbana do Districto Federal.” [sic] O Artigo 2º estabelece que: a escola será instalada em uma propriedade agrícola, que a Prefeitura adquirirá. Essa propriedade terá, no mínimo, a superfície de 160 hectares, dos quais, pelo menos, 60 em condições de serem arados para o estudo experimental das diversas culturas, jardins, pomares e plantações de arvores, e 40 destinados aos pastos.⁷⁹⁴ O Decreto nº 1.336, de 5 de agosto de 1911 é específico para implantação de uma escola: “Autoriza a desapropriar, por utilidade publica, os prédios ns. 12 e 16 da rua Barão do Rio Branco, dos quaes os terrenos, conjuntamente com o do prédio n. 14, já desapropriado, servirão para a construcção da escola Rio Branco.” [sic]⁷⁹⁵ O governo

⁷⁹⁴ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jul./Set. de 1911, p. 15.

⁷⁹⁵ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jul./Set. de 1911, p. 5.

encaminhou também regulamentação do ensino profissional: “Poder executivo: Decreto nº 974, de 9 de julho de 1914, dá regulamento às escolas profissionais.”[sic]⁷⁹⁶

Antes de findar o governo de Carneiro Monteiro é promulgada nova legislação do ensino na capital federal, em substituição à anterior de 1911. A qual, certamente, gerou debates acirrados. Daí que, não foi por carência de leis que a Instrução Pública deixou de evoluir nesta administração. Assim foi determinado: “Poder executivo: Decreto nº 981, de 2 de setembro de 1914. Modifica, de acordo com a autorização contida no decreto legislativo numero 1619, de 15 de julho de 1914, o decreto nº 838 de 20 de outubro de 1911. (Ensino Publico Municipal)”⁷⁹⁷ O prefeito justifica afirmando: “Decreto a seguinte lei do ensino publico municipal, consolidando as disposições contidas no decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, e as do citado decreto n. 1.619, de 15 de julho de 1914.” [sic]

No “Título Primeiro”, o “Capitulo I, Da Instrução Publica Municipal” aparecem algumas mudanças importantes: “Artigo 1º. A instrução publica municipal comprehende: a) o ensino primário de letras, b) o ensino primário technico profissional, c) o ensino normal. Artigo 2º. O ensino ministrado nas escolas primarias e profissionais é livre, leigo e gratuito.” [sic]

No Capitulo II, que trata das escolas, só muda o número de artigos, que foram diminuídos, mas o conteúdo basicamente permanece. No Capitulo IV, o Pedagogium permanece praticamente igual à 1911.

No “Título Quinto”, o Artigo 119 explicitando atribuições do Diretor Geral quanto implantação de escolas, estabelece que: “É competência do director geral: 6) propôr ao prefeito a criação de escolas primarias e profissionais; 7) suprimir escolas, respeitando o disposto no art. 18.” [sic] Nesse caso foi mantido o texto de 1911, aplicando numeração aos incisos e alterando a ordenação. Especificamente sobre expansão da rede de escolas públicas: “11) autorizar a localização e transferênciã de escolas; 12) autorizar o aluguel de prédios [...] 27) dar parecer sobre typos de edificio para escolas municipaes; 28) intervir na construcção de prédios destinados às escolas, para dizer sobre o local, capacidade e condições pedagógicas.” Aqui, também praticamente se manteve como o decreto de 1911.

No Artigo 142 fica determinado taxativamente que: “Os professores não poderão morar no prédio escolar, onde apenas terá residênciã o servente incumbido da guarda e limpeza da casa e ao qual deve ser entregue a verba fixa para asseio.” Reedita o texto de 1911. Ficando definitivamente sepultada a coexistência entre moradia e local de trabalho docente. A partir

⁷⁹⁶ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Jul./Set. de 1914, p. 17-24.

⁷⁹⁷ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Jul./Set. de 1914, p. 35-59.

daí, com efeito, também a gratificação por moradia desaparece dos documentos legais (reformas) que tratam da Instrução Pública no Distrito Federal.⁷⁹⁸ Assim, a priori, a estratégia de luta docente deverá deslocar-se em termos de reivindicação, e concentrar esforços concretos em questões salariais, na medida em que somente o aumento nos vencimentos permitiria que se arcasse com a alta dos aluguéis.

O Artigo 160 conserva a licença aos professores reconhecidos tuberculosos. Quanto à licença maternidade prevista no decreto de 1911, esta é suprimida.

O Artigo 169 avança um pouco na determinação da implantação de escolas profissionais: “Ficam creadas trinta escolas profissionais, sendo dez para o sexo masculino, dez para o feminino e dez escolas noturnas, sendo cinco para cada sexo, as quaes serão providas e installadas seuccessivamente de acordo com os recursos orçamentários.” Quanto às escolas primárias, o Artigo 170 determina no texto da lei que: “Ficam creadas cento e cincoenta escolas diurnas e cincoenta nocturnas, primarias de lettras, que serão providas e installadas nos termos do artigo antecedente.” [sic]

José Cláudio Silva⁷⁹⁹ aborda a relevância da questão do tempo escolar, mostrando que o Decreto nº 981, de 2 de setembro de 1914, no artigo 59, estabelece que “os trabalhos escolares nas escolas primárias durarão cinco horas, sendo as horas de início e terminação reguladas conforme a estação e conveniência de ensino.” As escolas funcionavam diariamente, exceto domingos e feriados. Mantinha-se, assim, o antigo preceito de distribuir diferentemente o tempo escolar conforme as estações do ano.

Esta lei de 1914 substitui praticamente toda a lei anterior de 1911. No entanto, com dez artigos a menos, suprime aspectos negativos, mas também positivos, em nossa concepção. Com efeito, parece reduzir privilégios ao ensino particular, que estavam previstos no “Título Primeiro” do texto de 1911. Porém, suprimia a licença maternidade conferida às professoras que representava sensível progresso nas relações trabalhistas entre professores e Estado.

Na gestão do prefeito e general Carneiro Monteiro, como assinalou Nunes, foi elaborado, pela primeira vez, um projeto completo de construção de edifícios escolares. Seu autor foi o major Alfredo Vidal que procurou “projetar *um organismo arquitetônico determinado pela natureza da escola.*” [grifo do autor] Para realizar tal empreendimento, estudou os modelos escolares americano e inglês; teses do terceiro Congresso Internacional

⁷⁹⁸ Não detectamos expressamente referências ao “auxílio moradia” na documentação a que tivemos acesso.

⁷⁹⁹ SILVA, José Cláudio Somma. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, D. (org.) *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte, MG: Argumentum; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008, p. 111-43 [p. 120].

sobre Higiene escolar realizado em Paris, no ano de 1911; programas de ensino (apenas no que dizia respeito aos problemas de higiene, moral e conforto); dados estatísticos do recenseamento do Distrito Federal, em 1904; densidade da população e os mapas de freqüência escolar.

Os resultados desse estudo aparecem num relatório bastante detalhado que aponta uma classificação para os edifícios escolares: escola primária, escola profissional elementar, escola profissional secundária ou escola de artes e manufaturas, escola sanatório, escola de crianças anormais e jardim de infância. O relatório de Vidal serve ainda como base para a aplicação de futuros programas de construção do projeto do edifício da escola primária destinada aos distritos rurais e suburbanos.⁸⁰⁰

Sua preferência, apesar da especificidade dos tipos de escola, recai sobre um único pavimento, excepcionalmente dois, caso a exigüidade do terreno não comportasse as determinações do projeto original. Sugeriu, então, agrupar as escolas pelos distritos administrativos, não como critério definitivo. Considerou que, à vantagem de estarem ligadas à organização e ao movimento estatístico desses distritos acrescentavam-se muitas desvantagens: “o custo exagerado dos terrenos, a morosidade no processo de desapropriação e a impossibilidade de evitar que, no futuro, a escola viesse a ter uma *vizinhança incômoda e prejudicial do ponto de vista higiênico e pedagógico*.” [grifo do autor] Além da sua distribuição no espaço urbano, o major Vidal estudou e apresentou orientações para o seu aparelhamento e instalação.

Segundo Nunes, “a descrição que o major faz da escola *ideal* reduz o ambiente escolar a dados técnicos, cujos efeitos são calculados, comparados aos de experiências internacionais já realizadas ou em andamento e relacionados aos progressos tecnológicos da época.” Neste sentido, destaca a autora, “a arquitetura é subsumida às aptidões físicas das formas utilizadas no edifício escolar e aos efeitos dessas formas sobre a distribuição das pessoas e dos serviços.” Isto é, a arquitetura se reduz à concepção utilitarista. A particularidade dos referidos efeitos “é que estão subordinados a outros órgãos do *organismo urbano*, como os aparelhos de esgoto e distribuição de água. Vidal define um novo ambiente para o pobre, criado a partir dos seus componentes mais materiais.”⁸⁰¹

Luckács — discutindo o utilitarismo e sua influência na história da arquitetura — caracterizou e localizou historicamente fenômenos determinantes do que, para ele,

⁸⁰⁰ Alfredo Vidal. Projeto de Edifícios Escolares. In: Mensagem do Prefeito do Distrito Federal lida na sessão do Conselho Municipal de 01/09/1914. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Comércio, de Rodrigues e Cia., 1914, v. 1. Apud. NUNES, 1993, op. cit., p. 35.

⁸⁰¹ NUNES, 1993, op. cit., p. 44.

demarcaram a decadência da arquitetura enquanto arte. Juarez Duayer assinala que, “a partir de um determinado momento, a arquitetura não pode mais ser considerada uma arte plena em si mesma e caminha desde então, para a sua quase completa destruição social como arte.” A escola pública, portanto, como edificação orientada por uma arquitetura que leva em conta “o ‘mundo da utilidade’ burguesa” não poderia estar excluída dessa perspectiva desenvolvida por Lukács. Para ele, com efeito, que localiza os primeiros sintomas da decadência arquitetônica no período barroco, “o desenvolvimento capitalista e a universalização do utilitarismo burguês significam o rompimento da união entre o estético e o utilitário, a violação da medida e a decadência arquitetônica.”⁸⁰²

A escola, em sua conformação arquitetônica, encerra complexidades humanas que não permitem tão reduzida concepção utilitarista: “Uma escola não é apenas o produto das suas técnicas.”⁸⁰³

Num ponto, todavia, Vidal parecia correto: “se a escola era a resistência manifesta da cidade ao ímpeto modernizador tornava-se imperioso mudá-la.” Em decorrência, o anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e educadores na década de dez e das suas associações nas décadas de vinte e trinta. O mesmo alvo esteve, então, presente quando se considerava a distribuição regrada das populações em espaços adequados, a regulamentação controlada do seu lazer e do seu trabalho, a sua reordenação por diversas atividades produtivas.⁸⁰⁴

Os prefeitos, segundo Nunes, “pressionados pela escassez de verbas e pela política eleitoreira dos intendentes (deputados municipais), restringiam-se a promover a ampliação e a reconstrução de algumas escolas existentes, preferencialmente na zona urbana.”

Os intendentes, parlamentares do Conselho Municipal, que eram em sua maioria, médicos, engenheiros, padres e advogados, figuras representativas de famílias influentes dos diversos bairros cariocas, como Caldeira de Alvarenga, a Bergamini, entre outras, consolidaram uma prática clientelista que distribuía favores e privilégios burocráticos. Com poder de decisão, “por meio da Lei Orçamentária estabeleciam o quadro de professores e as verbas para aluguel das casas dos seus eleitores que seriam adaptadas em escolas primárias.”⁸⁰⁵

⁸⁰² DUAYER, Juarez Torres. *Lukács e a arquitetura*. Niterói, RJ: EdUFF, 2008, p. 96.

⁸⁰³ NUNES, 1993, op. cit., p. 45.

⁸⁰⁴ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 60. Apud. NUNES, op. cit., p. 44.

⁸⁰⁵ Ibid., p. 17.

O poder dos proprietários de casas e “dos ‘seus’ intendententes parecia não ter limites.”⁸⁰⁶ Em vão, as sucessivas mensagens dos prefeitos clamavam pela necessidade de construir prédios escolares e reformar o ensino público, porque qualquer reforma, que assumia o caráter de obrigatória aos olhos dos Diretores de Instrução, representava a ameaça de ferir interesses estabelecidos cujas manobras escusas opunham-se à construção de qualquer escola e à regulamentação da carreira do magistério. A política do Conselho Municipal trocava votos por favores traduzidos em aluguéis e lugares no magistério. Como destacou Müller “a política na vida da professora era, muitas vezes, fonte de preocupação. Era necessário estar ligada de alguma maneira às redes de clientela para obter nomeação e depois manter o cargo.”⁸⁰⁷

Se a política praticada pelos intendententes diretamente obstaculizava a escola pública à população escolar, indiretamente contribuía para manter o caráter mórbido das escolas existentes. As precárias condições de funcionamento dos prédios escolares castigavam os alunos, vítimas das doenças que atingiam indistintamente uns e outros. A despeito de que os mais vitimados — os filhos dos trabalhadores imigrantes, migrantes e negros —, a elas sucumbissem mais depressa.

Em 1913 foram inauguradas algumas escolas profissionais femininas públicas. Não significa, entretanto, que foram todas construídas pelo Estado. Não é possível precisar também se as escolas construídas foram sob a concepção econômica defendida por Álvaro Baptista em seu relatório. A Ata de Inauguração da 1ª Escola Profissional Feminina descreve a solenidade, com destaque para as autoridades presentes: “Aos sete dias do mez de julho de mil novecentos e treze, nesta cidade do Rio de Janeiro, capital Federal da republica dos Estados Unidos do Brasil, presentes os senhores General Bento Ribeiro Carneiro Monteiro [1910-1914], Prefeito do Distrito Federal, membros do Conselho Municipal, Director Geral da Instrucção Publica Municipal e mais pessoas gradas que subscreveram esta acta, foi solemnemnete inaugurada a 1ª Escola Profissional Feminina no pavimento superior da Escola José de Alencar sita á Praça Duque de Caxias nº vinte.” [sic] Encabeçam a lista de assinaturas o Prefeito Carneiro Monteiro e o Diretor de Instrução Pública Ramiz Galvão, várias professoras também assinam a ata, especificando as suas respectivas disciplinas: música, flores, chapéus, desenho, bordados, etc.⁸⁰⁸

⁸⁰⁶ NUNES, 1993, op. cit., p. 381 .

⁸⁰⁷ MÜLLER, 1999, op. cit., p. 164.

⁸⁰⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de Inauguração.

No dia seguinte, oito de julho de 1913, foi também inaugurada a 2ª Escola Profissional Feminina, “no pavimento superior da Escola José Bonifácio sita á Rua da Harmonia nº oitenta.” [sic] Estiveram também presentes à solenidade o prefeito e o diretor.⁸⁰⁹

Em 31 de outubro de 1914 foi inaugurada a Escola Pareto, mediante doação do edifício escolar efetuada por João Victorio Pareto Junior. Na “Acta de Inauguração” constam, além do Prefeito Carneiro Monteiro e do Diretor de Instrução Pública Ramiz Galvão, “o Inspector escholar do 6º districto, a professora cathedratica da Escola Pareto.”⁸¹⁰ [sic]

A 1ª Escola Profissional Masculina, Álvaro Baptista,⁸¹¹ foi inaugurada por Carneiro Monteiro e Ramiz Galvão, sendo estabelecido o prédio escolar na Rua Jardim Botânico nº 916 e 920, em 13 de novembro de 1914.⁸¹² Posteriormente a escola foi transferida para a Rua Mem de Sá.

Nas páginas seguintes estão distribuídas várias fotografias de escolas criadas na segunda década do século XX, uma série originária principalmente da administração do Prefeito Bento Manuel Carneiro Monteiro, sendo Diretor Geral de Instrução Pública Benjamim Francklin Ramiz Galvão.

As imagens são em sua maioria de Augusto Malta, que parece privilegiar o prédio escolar, como representação de uma realização administrativa do governo. Barros destacou esse aspecto em séries fotografadas por Malta, nas quais as escolas serviram como cartões postais para divulgação da imagem de modernidade da cidade do Rio de Janeiro.⁸¹³ Em algumas das fotografias se encontram alunos e professores, em grande parte delas posando para o registro, agrupados e distribuídos nas dependências escolares, mas a ênfase do registro é a instalação educacional, o prédio escolar público. Na atividade laboral de Malta ocorreram situações nas quais ele realizava um conjunto de fotografias numa mesma localidade, num mesmo dia, como na seqüência de registros de escolas em Guaratiba, que aparecem em seqüência de cinco escolas fotografadas em 15 de junho de 1917. A concepção fotográfica de Malta, quanto aos registros de imagens das escolas, compreende fundamentalmente o “documentarismo” como analisou Oliveira Junior.⁸¹⁴

⁸⁰⁹ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de Inauguração.

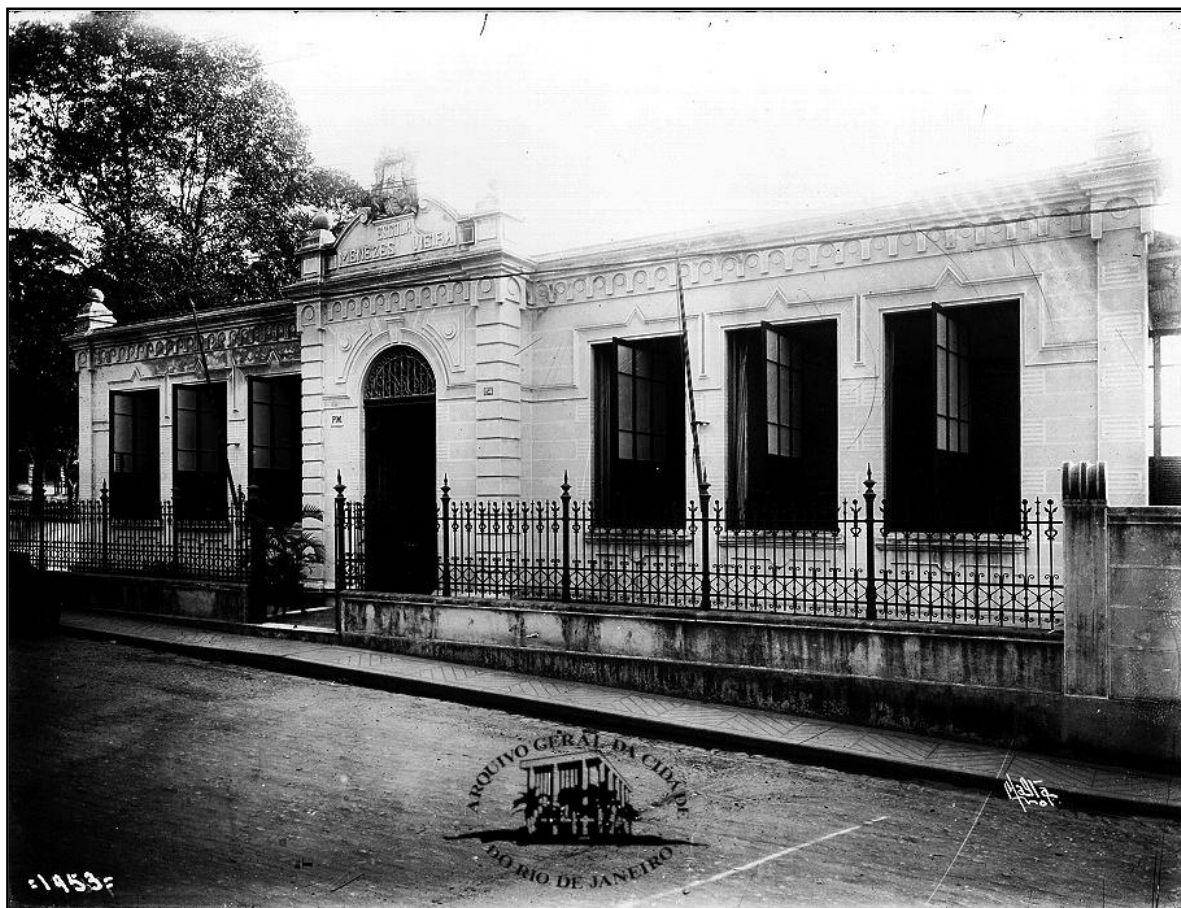
⁸¹⁰ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de Inauguração.

⁸¹¹ Álvaro Baptista era o Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal em 1911.

⁸¹² AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de Inauguração.

⁸¹³ BARROS, 1997, op. cit.

⁸¹⁴ OLIVEIRA JÚNIOR, 1994, op. cit.



Fotografia 51: Escola Menezes Vieira. Iconografia: AGCRJ. NV 0411. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Local: Tijuca. Conteúdo: “Fachada frontal da Escola Menezes Vieira, Tijuca.”

CREP/RJ: Endereço (atual): Rua Boa Vista, 154 – Alto da Boa Vista. Inauguração: 26/07/1913. Estilo Arquitetônico: Eclético. Pref. Bento Manuel Carneiro Monteiro. Diretor Geral de Instrução Pública: Benjamim Francklin Ramiz Galvão.

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 27 de outubro de 2008.



Fotografia 52: Escola Pareto. NV 0472. Iconografia: AGCRJ. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. Pareto.” Conteúdo: Local: Tijuca – Rio de Janeiro. “Fachada frontal da Escola Pareto, Tijuca.” Em 31 de outubro de 1914 foi inaugurada a Escola Pareto, mediante doação do edifício escolar efetuada por João Victorio Pareto Junior. “Sita na Praça Hilda (Districto do Engenho Velho). Na “Acta de Inauguração” consta além do Prefeito Carneiro Monteiro e do Diretor de Instrução Pública Ramiz Galvão, “o Inspector escholâr do 6º districto, a professora cathedratica da Escola Pareto.”⁸¹⁵ [sic]

⁸¹⁵ AGCRJ: Documentação escrita: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de inauguração de escolas.

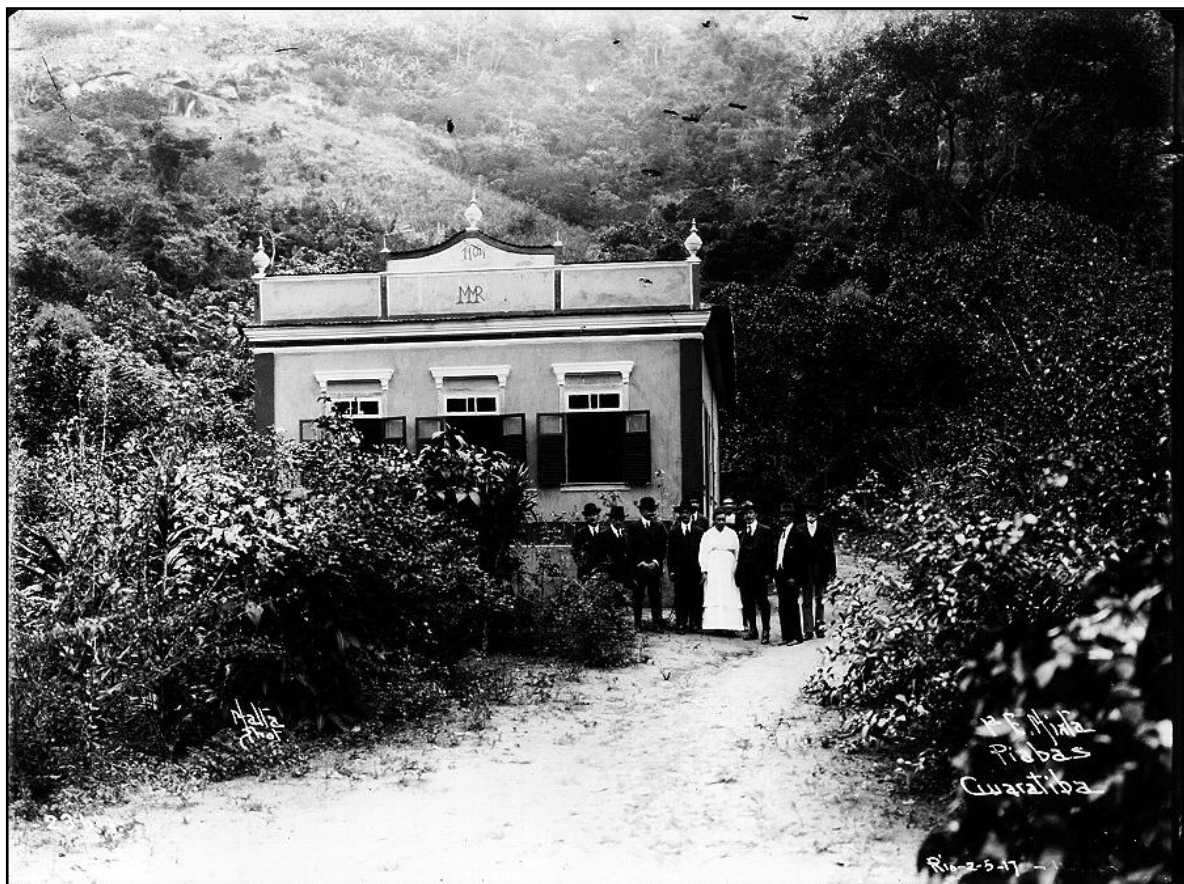


Fotografia 53: Escola Profissional Álvaro Baptista. Inauguração: 13/11/1914. A 1ª Escola Profissional Masculina, Álvaro Baptista,⁸¹⁶ foi inaugurada por Carneiro Monteiro e Ramiz Galvão, sendo estabelecido o prédio escolar na Rua Jardim Botânico nº 916 e 920, em 13 de novembro de 1914.⁸¹⁷ Na administração de Carlos Sampaio (08/08/1920 a 15/11/1922) ocorreu a construção da Escola Profissional Alvaro Baptista, na Avenida Mem de Sá, para 200 alunos.⁸¹⁸ Informação constante do Capítulo 7. Fotografia: Iconografia. Museu da Imagem e do Som. F-008650. Data da fotografia: 27/04/1928. Autor não identificado. Coleção Augusto Malta.

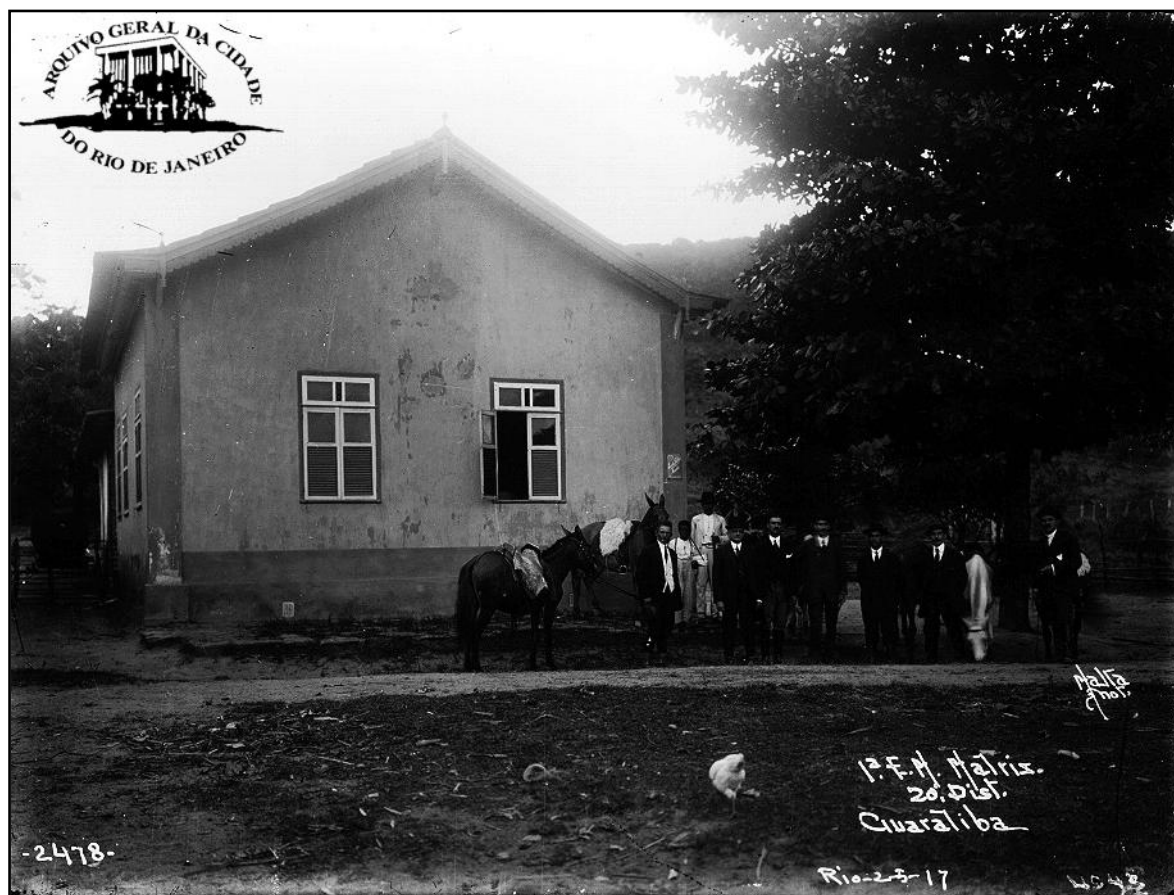
⁸¹⁶ Álvaro Baptista foi Diretor Geral de Instrução Pública na Capital Federal, na administração Carneiro Monteiro.

⁸¹⁷ AGCRJ: Documentação escrita: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de inauguração de escolas.

⁸¹⁸ REIS, 1977, p. 78.



Fotografia 54: Escola Piabas. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: NV 0420. Data da fotografia: 02/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “1ª E. Mixta Piabas Guaratiba.” [sic] Conteúdo: Local: Guaratiba – Rio de Janeiro. “Grupo de homens e mulher a frente da fachada frontal da Primeira Escola Mista de Piabas.” [sic] Em 1911: Distribuição das Escolas na Zona Urbana. A Zona Suburbana ficava compreendida pela região que ficava depois do 12º districto. O 14º districto, por exemplo, pertencia à Zona Suburbana. 2ª escola masculina – Piabas. Professora: Rita Nogueira dos Santos. Boletim da Prefeitura do Districto de Federal, 04/02/1911, Jan./Mar. 1911, p. 151. 5ª escola feminina elementar – Piabas. Professora: Maria Thereza Gonçalves. Boletim da Prefeitura do Districto de Federal, 04/02/1911, Jan./Mar. 1911, p. 151.[sic] AGCRJ, Biblioteca, em 29/09/09. Em suma, provavelmente, houve duas escolas (masculina e feminina elementar, que pela ordem da listagem de escolas aparecem antes a Masc. e depois a Fem.), as quais (não podemos precisar data, anteriormente ou posteriormente) foram constituídas como Escola Mista.



Fotografia 55: Escola Masculina Matriz de Guaratiba. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: NV 0400. Data da fotografia: 02/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “1ª E. M. Matriz 20º Distrito Guaratiba.” Conteúdo: Local: Guaratiba – Rio de Janeiro. “Grupo de homens, com cavalos, a frente da fachada frontal da Primeira Escola Masculina Matrtiz do 20º Distrito Educacional de Guaratiba.” [sic]



Fotografia 56: Escola Mista de Várzea Grande. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: NV 0423. Data da fotografia: 02/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Varzea Grande – Guaratiba – 1ª E. Mista.” Conteúdo: Local: Várzea Grande – Guaratiba – Rio de Janeiro. “Grupo de professores e alunos a frente da fachada frontal da Primeira Escola Mista de Varzea Grande.” [sic]



Fotografia 57: Escola Masculina de Guaratiba. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: NV 0419. Data da fotografia: 02/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “1ª e. masc. 20º Dist. Guaratiba.” Conteúdo: “Fachada frontal do prédio da Primeira Escola Masculina do 20º Distrito Educacional de Guaratiba.”



Fotografia 58: Escola Masculina de Varzea Grande. NV 0424. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data da fotografia: 02/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “1ª E. M. – V. Grande – Guaratiba. Conteúdo: Local: Várzea Grande, Guaratiba – Rio de Janeiro. “Fachada frontal e lateral esquerda do prédio da Primeira Escola Masculina de Varzea Grande, Guaratiba.” [sic]



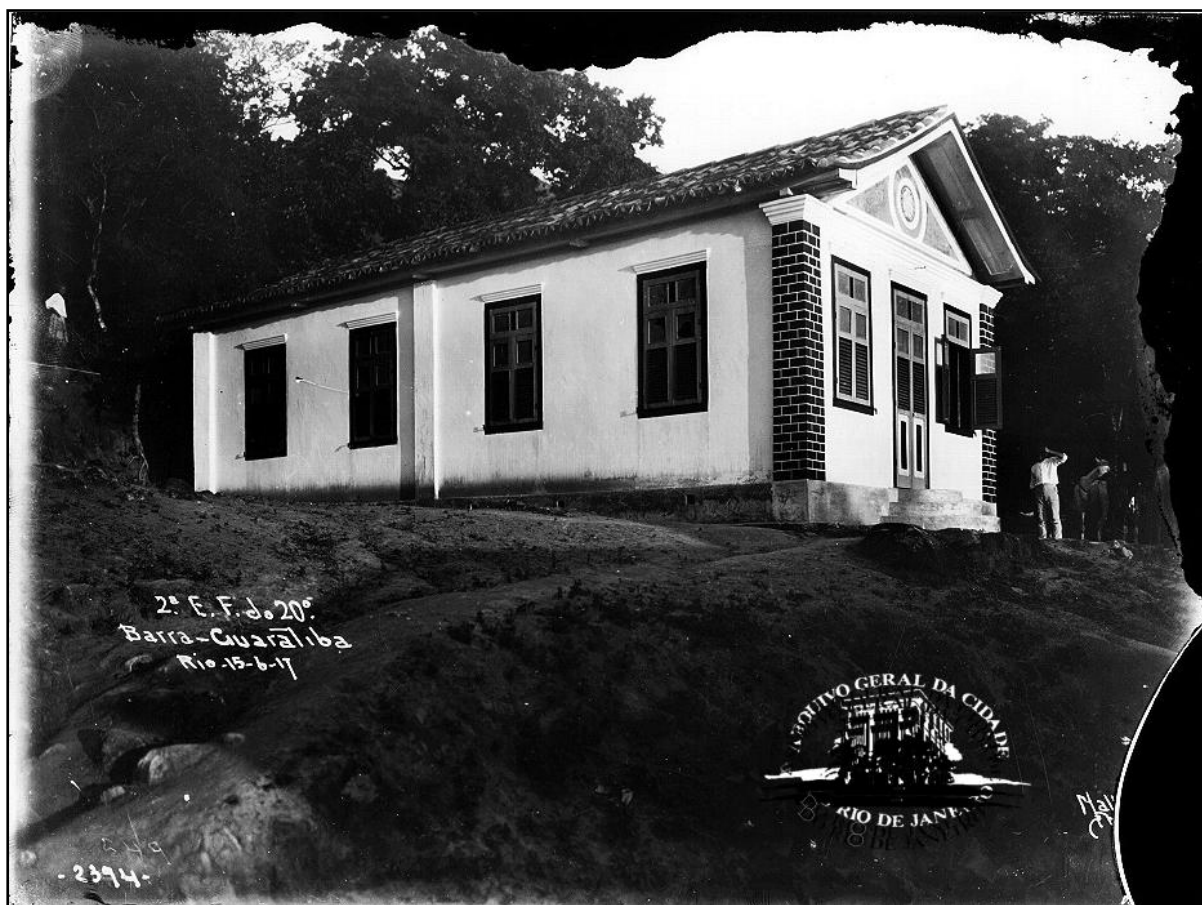
Fotografia 59: Escola Mista de Inhaúma. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV0422. Data da fotografia: 11/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. Mixta – 11° D. Rua L. Ferreira 59. Porto de Inhaúma.” Conteúdo: Local: “Rua Lopes Ferreira – Inhaúma – Rio de Janeiro. Fachada frontal da Escola Mista do 11° Distrito Educacional de Inhaúma.”



Fotografia 60: Escola Mista Engenho da Pedra. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0421. Data da fotografia: 11/05/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “6ª E. Mixta – D. Eng. Pedra – Irajá. P. Vieira Ferreira.” [sic] Conteúdo: “Fachadas frontal e lateral esquerda do prédio da Sexta Escola Mista do 11º Distrito educacional de Engenho da Pedra, vendo-se alunos e professores a varanda superior, na escada de acesso e no terreno ao lado da escola.” [sic] Percebe-se que a concepção da fotografia foi um evento preparado com esmero pela escola e pelo fotógrafo. Alunos e professores estão planejadamente posicionados para o registro fotográfico.



Fotografia 61: Escola Mista de Guaratiba. Fotografia: NV 0330. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data da fotografia: 15/06/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “2ª mixta do 20º crumarim – Guaratiba”. Conteúdo: Local: Guaratiba – Rio de Janeiro. “Fachada frontal do prédio da Segunda escola Mista do 20º Distrito Educacional de Guaratiba, vendo-se grupo de pessoas a porta.” [sic] Distribuição de Escolas na Zona Urbana. Zona Suburbana: depois do 12º districto. 14º districto. 8ª escola feminina elementar – Crumarim. Professora: Mafalda Teixeira de Alvarenga. Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, 04/02/1911, Jan./Mar. 1911, p. 151. AGCRJ, Biblioteca, em 29/09/09.



Fotografia 62: Escola Feminina de Barra de Guaratiba. Fotografia: NV 0349. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data da fotografia: 15/06/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “2ª E. F. do 20º Barra- Guaratiba.” Conteúdo: Local: “Barra de Guaratiba – Rio de Janeiro. Fachada frontal e lateral direita do prédio da Segunda Escola Feminina do 20º Distrito educacional de Barra de Guaratiba.”



Fotografia 63: 2ª Escola Feminina de Pedra de Guaratiba. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0350. Data da fotografia: 15/06/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “2ª E. Femin. Do 19º Pedra de Guaratiba.” [sic] Conteúdo: Local: Pedra de Guaratiba – Rio de Janeiro. “Fachadas frontal e lateral direita do prédio da Segunda Escola Feminina do 19º Distrito Educacional, Pedra de Guaratiba, vendo-se a frente crianças e adultos.” [sic]



Fotografia 64: 1ª Escola Masculina de Pedra de Guaratiba. Autor: Augusto Malta. Data: 15/06/1917. Fonte: Iconografia : AGCRJ. Registro: NV 0397. “Fachada frontal do prédio da Primeira Escola Masculina do 19º Distrito Educacional, vendo-se homens saindo do prédio.” Local: Pedra de Guaratiba – Rio de Janeiro. Casa-escola, também podendo ser moradia do mestre-escola.



Fotografia 65: 2ª Escola Masculina de Barra de Guaratiba. Fotografia: NV 0398. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Autor: Augusto Malta. Data: 15/06/1917. Legenda: “2ª Masc. Elementar do 20º - Barra de Guaratiba.” Conteúdo: Local: Barra de Guaratiba – Rio de Janeiro. “Fachada frontal do predio da Segunda escola Masculina do 20º Distrito Educacional de Barra de Guaratiba, vendo-se a frente grupo de homens.” [sic]



Fotografia 66: Escola Masculina do 11º Distrito. Fotografia: NV 0396. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Legenda: “4ª E. Masc. – 11º D. 317 – R. Filomena Nunes Irajá.” Conteúdo: Local: Irajá – Rio de Janeiro. “Fachada frontal do predio da 4ª escola Masculina do 11º Distrito Educacional na Rua Filomena Nunes, Irajá.” [sic]



Fotografia 67: Escola Benedito Ottoni. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: NV 0319. Data da fotografia: 30/11/1916. Autor: Augusto Malta. Local: Rua Senador Furtado, 90 – Tijuca. Legenda escrita na fotografia: “Por ocasião de ser assignada a escriptura da offerta feita pelo Dr. Julio Benedito do prédio 90 da rua S. Furtada a cidade do Rio de Janeiro.” [sic] Conteúdo: “Grupo de pessoas reunidas, entre elas o Prefeito Azevedo Sodré, e o Doutor Julio Benedito Ottoni, por ocasião da assinatura da escritura de doação do prédio para a construção da Escola Benedito Ottoni.”



Fotografia 68: Escola Benedito Ottoni. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV 0317. Data da fotografia: 15/08/1917. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Grupo de alunos uniformizados e autoridades no pátio interno e na varanda da Escola Benedito Ottoni, tijuca, destacando-se o Diretor de instrução Pública Cícero Peregrino e Benedito Ottoni, na cerimônia de inauguração da escola.” [grifo nosso]



Fotografia 69: Escola Benedito Ottoni. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: NV 0311. Data da fotografia: 13/08/1917. Autor: Augusto Malta. Local: Rua Senador Furtado, 90 – Tijuca. Legenda: “Fachadas frontal e lateral direita da Escola Benedito Ottoni, Tijuca, vendo-se pátio interno, automóvel, poste de iluminação e edificações.”

CREPRJ: Endereço (atual): Rua Senador Furtado, 90 – Maracanã. Inauguração: março de 1922. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Diretor de Instrução Pública: Ernesto Nascimento e Silva. “Segundo a Secretaria Especial do Patrimônio Cultural, o antigo prédio [este que está na fotografia] foi demolido e construído o atual [outro prédio com nova arquitetura] no mesmo terreno. Foi reinaugurado em 7 de agosto de 1964.”

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.

A legislação do ensino no Distrito Federal foi acrescida de outros dispositivos e decisões. Assim, o “Decreto nº 1261, de setembro de 1918, dá regulamento para Serviço de Inspeção Médica Escolar;”⁸¹⁹ o “Decreto nº 1268, de 28 de setembro de 1918, transforma em escola Profissional Masculina a escola Visconde de Cayrú;”⁸²⁰ o “Decreto 1229, de 22 de julho de 1918, abre crédito especial de 100:000\$000 (cem contos de réis) para instalação da escola Wenceslão Braz.” [sic]

No Boletim de Julho/Dezembro de 1918 encontram-se as seguintes escolas públicas relacionadas pela Diretoria de Instrução Pública: Escola Profissional Visconde de Mauá, Escola de Aperfeiçoamento [sic], Escola Deodoro, Escola Profissional Rivadavia Corrêa, Jardim de Infância Dr. Campos Salles, Jardim de Infância Marechal Hermes, Instituto Profissional Orsina da Fonseca, Escola Normal, Escola Profissional Souza Aguiar, Instituto Profissional João Alfredo, Escola Profissional Visconde de Cayrú, Escola Profissional Álvaro Baptista, Pedagogium (extinto em 1919)⁸²¹ e o Instituto Ferreira Vianna.

O preço elevado do transporte público urbano levava os trabalhadores a reivindicarem a sua gratuidade, quando não era o caso de produzir revoltas que resultaram na quebra dos bondes.⁸²² Assim, o “Ministério da Justiça e Negócios Interiores” [sic] na cidade do Rio de Janeiro, em 16 de julho de 1920, responde à solicitação de alguns funcionários públicos:⁸²³

Em referencia ao vosso officio, nº 208, de 8 do corrente mez, ao qual acompanhou o requerimento dos contínuos e serventes dessa Faculdade solicitando gratuidade, nos bonds da Light, declaro que, a tal respeito, vos deveis entender com a Prefeitura do Districto Federal, na conformidade do aviso de 27 de setembro ultimo. Saúde e Fraternidade. Alfredo Pinto.

O ministério, com efeito, se eximia da responsabilidade e transferia a resolução do problema para a esfera municipal de poder. Com isso, a reivindicação passava ser exercida mais proximamente e, conseqüentemente tornava-se potencialmente mais acirrada, mais contundente. Ampliavam-se nesse momento histórico as possibilidades de ocorrerem conflitos sociais urbanos, dependendo da capacidade coletiva dos trabalhadores de se organizarem e lutarem. Lembre-se que a década de 1920 foi pródiga em termos de movimentos sociais, principalmente no Rio de Janeiro.

⁸¹⁹ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jul./Dez. de 1918, p. 75.

⁸²⁰ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jul./Dez. de 1918, p. 81.

⁸²¹ Em 1899, com Manuel Bomfim na Diretoria de Instrução Pública, o Pedagogium passou oficialmente à Instrução Pública, podendo receber financiamento público através dessa Instituição, em 1919 foi extinto por ato do Prefeito Paulo de Frontin. In: AGUIAR, op. cit., p. 240.

⁸²² Alusão aos bondes virados na Revolta da Vacina em 1904. Cf. “Bondes virados e incendiados na Praça da República.” In: SANTUCCI, op. cit., p. 130.

⁸²³ AN: Série Educação: IE 1, 252.



Fotografia 70: Escola Visconde de Mauá. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0410. Data da fotografia: 03/10/1919. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. Mauá.” Conteúdo: “Vista do prédio Escola Visconde de Mauá, vendo-se automóveis estacionados.”



Fotografia 71: Escola Visconde de Mauá. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0409. Data da fotografia: 03/10/1919. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. Mauá.” Conteúdo: “Grupo de alunos e professores reunidos no interior de oficina da Escola Visconde de Mauá, Mal. Hermes.”

7.2 Uma década marcante na história da educação pública no Rio de Janeiro

Se a década de 1870 demarcou um primeiro impulso concreto de construção de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, com o início da obra da Escola de São Sebastião. A década de 1920 também demarcou a chegada a um novo patamar quanto às edificações escolares, com a inauguração da Escola Normal em 1930.

O sentido de continuidade das obras no Distrito Federal é destacado por Ciavatta⁸²⁴ quando assinala que as obras monumentais de Carlos Sampaio (1920-1922) visando a Exposição do Centenário da Independência, constituem um prolongamento das reformas de Pereira Passos (1902-1906).⁸²⁵

Na Prefeitura de Carlos Sampaio (1920-1922), denotando a visibilidade política que o prédio escolar público poderia conferir à administração da cidade, foram criadas algumas escolas em próprios municipais. Atas de inauguração de escolas públicas são representativas das iniciativas do governo de Sampaio, cujo Diretor de Instrução Pública foi Ernesto do Nascimento e Silva. Assim, em 9 de junho de 1921,⁸²⁶

na Praça Argentina, onde existiu o predio numero vinte, desapropriado em virtude do Decreto Municipal oitocentos e setenta, de sete de novembro de mil novecentos e dezessete, presentes, ás dez horas, o Representante do Senhor Prefeito do Districto Federal Doutor Ernesto Nascimento Silva, Director Geral de Instrucção Publica; o Doutor José Dias Cupertino Durão, Diretor da Directoria de Obras e Viação da Prefeitura do Districto Federal, os membros da Comissão Glorificadora do Marechal Floriano Peixoto, representantes de todas as classes, e demais pessoas gradas foi solemnenente collocada a pedra fundamental do edifício da escola Floriano Peixoto, a ser construido n'este local. [sic]

A “Acta de Inauguração da Escola Celestino Silva”, com sua peculiar história, apresenta maior detalhamento.⁸²⁷

Aos tres dias do mez de setembro de mil novecentos e vinte e um, n'esta cidade do Rio de Janeiro, capital federal da republica dos Estados Unidos do Brazil, presentes os senhores Dr. Ernesto do Nascimento Silva, Director Geral da Instrucção, Dr. José Dias Cupertino Durão, Direstor Geral de Obras e Viação, Dr. Raul Cardoso, Director de Patrimônio, a Inspectora Escolar do 2º Districto, D. Esther Pedreira [presente em outras inaugurações], dr. Machado Coelho e Senhora, Dr. Mario da Silva, Mademoiselle Machado Coelho, membros do magistério municipal, a directora da escola e suas auxiliares, pessoas gradas e representantes da imprensa, foi solemnenente inaugurada á rua do Lavradio nº 56 a escola Celestino Silva (3ª Mixta do 2º Districto) edificada em terreno onde funcionou o Theatro Apollo, doado expressamente para a construção de uma escola primaria pelo benemérito Celestino Silva. [sic]

⁸²⁴ CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: D. P. & A., 2002, p. 104.

⁸²⁵ O ano de 1902 é considerado como o início da Terceira Reforma Urbana. A Primeira foi em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa. A Segunda foi em 1871, no gabinete Rio Branco, tendo como Ministro do Império o Conselheiro João Alfredo. In: BENTON, William (org.). **Guanabara. Enciclopédia Barsa**, Encyclopaedia Britannica Editores, 1966, volume 7, p. 155-168.

⁸²⁶ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-3-28, folha 1.

⁸²⁷ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de Inauguração.

A “Acta de Inauguração da Pedra Fundamental do Edifício destinado á sede da Escola ‘Pereira Passos’, situada na Praça Condessa de Frontin, antigo Largo do Rio Comprido”, explicita que a solenidade ocorreu “ás quatoze horas do dia onze do mez de Dezembro do anno de mil novecentos e vinte e um.” O Director de Instrução Pública “o Doutor Ernesto do Nascimento Silva” representou o Prefeito, e teve o “Doutor Francisco de Oliveira Passos, como representante da família Pereira Passos.” A ata faz menção também ao fato de a presidência da república ser ocupada pelo “Excelentíssimo Senhor Doutor Eptácio da Silva Pessoa.” A construção do prédio será executada “pela Prefeitura do Districto Federal, mediante empreitada a cargo do contractante Senhor Oscar de Almeida Gama.”⁸²⁸ [sic]

As escolas públicas descritas permanecem contemporaneamente na paisagem da cidade, mas não deixam de reafirmar a tendência de construção em momentos específicos, como política de governo, em vez de seguir como uma tendência constante de política de Estado.

Carlos Sampaio, com efeito, além do já mencionado nas atas, produziu obras significativas na Instrução Pública do Distrito Federal, principalmente se considerarmos a ausência destas em outros momentos. Dessa forma, pode ser apresentada a seguinte relação, conforme destaca Reis:⁸²⁹ construção de 5 pavilhões no Instituto João Alfredo, na Avenida 28 de setembro; construção da Escola Profissional Álvaro Baptista, na Avenida Mem de Sá, para 200 alunos; construção de um pavilhão para 100 alunos, na Escola Delfim Moreira, na Rua 24 de Maio; construção de uma casa para residência do diretor do Instituto Ferreira Vianna, na Rua General Canabarro; ampliação e reconstrução da fachada lateral da Escola Tiradentes, em virtude do prolongamento da Avenida Gomes Freire até a Rua da Constituição; ampliação e melhoramentos na Escola Profissional Souza Aguiar, na Rua do Lavradio; construção de dois pavilhões para dormitórios e respectivas instalações, para mais de 50 alunas, do Instituto Profissional Orsina da Fonseca, na Rua São Francisco Xavier; construção da Escola Celestino Silva, para 600 alunos, na Rua do Lavradio; construção de novo edifício para sede da Escola Floriano Peixoto, na Praça Argentina, para 250 alunos; construção do novo edifício para a Escola Barbara Ottoni, com capacidade de 350 alunos, na Rua Senador Furtado; construção de novo edifício para a sede da Escola Eptácio Pessoa, com capacidade de 400 alunos, na Avenida Rio Comprido, esquina da Rua Visconde de Itaúna, atualmente Presidente Vargas; construção da sede da Escola Pereira Passos, para 300 alunos, na Praça Condessa de Frontin;

⁸²⁸ AGCRJ: Instrução Pública: Códice 15-3-28, folha 2.

⁸²⁹ REIS, 1977, op. cit., p. 78



Fotografia 72: Escola Cuba. Local: Ilha do Governador. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0329. Data da fotografia: 13/04/1929. Autor: Augusto Malta. “Fachada frontal da Escola Cuba.” Há uma placa à direita da fachada com a inscrição: “PM”.

CREPRJ: Endereço: Praia do Zumbi, 25 – Zumbi: Ilha do Governador. Funcionamento: 1921. Praia do Zumbi, 25- Zumbi, Ilha do Governador. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Diretor de Instrução Pública: Ernesto Nascimento e Silva. Reinauguração: 1950. “A Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação registra a data de inauguração da Escola em 17 de maio de 1943. Em 1950 foi reconstruída com estilo arquitetônico moderno [atual], na gestão do Prefeito Ângelo Mendes de Moraes e do Secretario de Educação Clóvis do Rego.”

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 29 de outubro de 2008.



Fotografia 73: Escola João Barbalho. Iconografia: F-009731. Fotografia: Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. Na fachada está escrito: “Escola João Barbalho”. Há uma placa à direita da fachada com a inscrição: “PM”.

CREP/RJ: Endereço: Rua Dr. Miguel Vieira Ferreira, 392 - Ramos. Inauguração: 03/08/1921. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Diretor de Instrução Pública: Ernesto Nascimento e Silva. “O antigo prédio foi demolido [este prédio desta fotografia] e o atual reinaugurado em 10 de setembro de 1974.”

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 29 de outubro de 2008.



Fotografia 74: Escola Celestino Silva.⁸³⁰ Fonte: Iconografia: Museu da Imagem e do Som (MIS). Registro: F-009312. Coleção Augusto Malta. Autor Augusto Malta. Fotografia sem data. Inauguração: 03/09/1921. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Carlos Sampaio (08/08/1920-15/11/1922) construiu a Escola Celestino Silva, para 600 alunos, na Rua do Lavradio⁸³¹. Diretor de Instrução Pública: Ernesto do Nascimento e Silva. O antigo prédio foi demolido. A “Acta de Inauguração da Escola Celestino Silva” apresenta maior detalhamento: “aos tres dias do mez de setembro de mil novecentos e vinte e um, n’esta cidade do rio de janeiro, capital federal da republica dos Estados Unidos do Brazil, presentes os senhores Dr. Ernesto do Nascimento Silva, Director Geral da Instrucção, Dr. José Dias Cupertino durão, Direstor Geral de Obras e Viação, Dr. Raul Cardoso, Director de Patrimônio, a Inspectora Escolar do 2º Districto, D. Esther Pedreira [presente em outras inaugurações], dr. Machado Coelho e Senhora, Dr. Mario da Silva, Mademoiselle Machado Coelho, membros do magistériomunicipal, a directora da escola e suas auxiliares, pessoas gradas e representantes da imprensa, foi solemnenente inaugurada á rua do Lavradio nº 56 a escola Celestino Silva (3ª Mixta do 2º Districto) edificada em terreno onde funcionou o Theatro Apollo, doado expressamente para a construção de uma escola primaria pelo benemérito Celestino Silva.” [sic]

⁸³⁰ Cf. AGCRJ: Documentação Escrita: Instrução Pública: Códice 15-4-7: Atas de inauguração de escolas.

⁸³¹ REIS, 1977, op. cit., p. 78.



Fotografia 75: Escola Delfin Moreira. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Registro: PDF/AM/PC – 0239. Legenda da fotografia: “E. D. Moreira, R. 24 de maio 595.” Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009. Em “Escolas Tombadas”: “funcionou a Escola Delfim Moreira, em imóvel comprado pela Prefeitura do Distrito Federal em 1921.”

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 29 de outubro de 2008. “Inicialmente, no local da atual escola, funcionou a Escola Delfim Moreira, em imóvel comprado pela Prefeitura do Distrito Federal em 1921. Com o nome de Escola Argentina, o prédio atual foi inaugurado em 1929, durante a administração do Prefeito Antônio da Silva Prado Júnior (1926/1930). A partir de 1934, a escola passou a ter o nome de Sarmiento, em homenagem ao grande educador e ex-presidente da Argentina. Na fachada do prédio, destacam-se dois painéis de azulejos pintados à mão: um retratando o mapa do Brasil, e, o outro, o mapa do Rio de Janeiro.”



Fotografia 76: Escola Bárbara Ottoni. Fonte: Iconografia: MIS. Autor não identificado. Fotografia sem data. Registro: F-009416. Coleção Augusto Malta.

CREP/RJ: Endereço: Rua Senador Furtado, 94 – Maracanã. A escola ocupa o mesmo terreno da Escola Benedito Ottoni. Inauguração: março de 1922. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Diretor de Instrução Pública: Ernesto do Nascimento e Silva. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.

Carlos Sampaio construiu o novo edifício para a Escola Barbara Ottoni, com capacidade de 350 alunos, na Rua Senador Furtado.⁸³²

⁸³² REIS, 1977, p. 78.



Fotografia 77: Escola Floriano Peixoto. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0356. Data da fotografia: 25/06/1922. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Crianças e adultos em frente à Escola Marechal Floriano Peixoto, São Cristóvão, vendo-se postes de iluminação pública e trilhos de bonde.”
CREPRJ: “Endereço: Praça Argentina, 20 – São Cristóvão. Inauguração: 26/06/1922. Criação: 25/06/1922. Funcionamento: 25/06/1922. Estilo arquitetônico: Eclético-modulos octogonais. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Diretor de Instrução Pública: Ernesto Nascimento e Silva. São Cristóvão.” [sic]
Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



Fotografia 78: Escola Pereira Passos. Fonte: Iconografia: F-008605. Autor: Augusto Malta. Fotografia sem data. Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta.

Data de outra fotografia da Escola Pereira Passos: 1938. Fonte: Portal Augusto Malta. AGCRJ. Prefeitura do Distrito Federal. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.

CREP/RJ: Endereço: Praça Condessa Paulo de Frontin, 45 – Rio Comprido. Inauguração: 1922. Prefeito: Carlos César de Oliveira Sampaio. Diretor de Instrução Pública. Ernesto Nascimento e Silva. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.

Carlos Sampaio (1920-1922) teria efetuado “a construção da sede da Escola Pereira Passos, para 300 alunos, na Praça Condessa de Frontin.”⁸³³

⁸³³ REIS, José de Oliveira. *O Rio de Janeiro e seus prefeitos: evolução urbanística da cidade*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Lidador Ltda., 1977, p. 78.



Fotografia 79: Escola Epitácio Pessoa. Local: Rio Comprido. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV 0344. Data da fotografia: 14/11/1923. Autor: Augusto Malta. “Grupo de alunos reunidos a frente da Escola Epitácio Pessoa, Rio Comprido.” Na administração de Carlos Sampaio (8.8.1920-15.11.1922) ocorreu a construção de novo edifício para a sede da Escola Epitácio Pessoa, com capacidade de 400 alunos, na Avenida Rio Comprido, esquina da Rua Visconde de Itaúna, atualmente Presidente Vargas Informação constante do Capítulo 7 desta Tese.⁸³⁴

⁸³⁴ REIS, 1977, p. 78.

construção de um prédio de 2 pavimentos ligado à Escola Nilo Peçanha, para atender ao acréscimo de 240 vagas, na Avenida Pedro II; construção de um prédio de 2 pavimentos, para ser agregado à Escola Rodrigues Alves, na Rua Silveira Martins, esquina da Rua do Catete.⁸³⁵

A alta dos aluguéis forçou a prefeitura “a reduzir o número de prédios alugados para administrar as despesas, o que acarretou uma série de ‘problemas pedagógicos.’”⁸³⁶ A desocupação de casas alugadas como escolas públicas foi compensada pela duplicação de turnos. Dessa forma, a adoção do duplo turno reduziu a jornada diária da escola de 5 para 4 horas. Dificultou, conseqüentemente, as condições de trabalho dos professores, já que a higiene, o asseio e a conservação do material escolar ficaram prejudicados. Desorganizou também a vida do aluno, não apenas pela redução do horário, mas pelo fato de que a incorporação de uma escola ao prédio de outra, ocasionava, com freqüência o abandono dos estudos daqueles alunos que foram transferidos.

Não era incomum, portanto, alunos e professores se verem obrigados a ocupar, às pressas, outros prédios quando os proprietários das casas nas quais as escolas estavam instaladas resolviam vendê-las. “Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Escola Paulo de Frontin, transferida precipitadamente para a rua Aristides Lobo. Este é um entre inúmeros casos.”⁸³⁷[sic]

Entre os anos de 1920 e 1925, “os aluguéis aumentaram de 160 mil réis para 400 mil réis [mais de 100%]. A prefeitura chegou a despender com aluguéis, em 1920, a importância de 1.020 contos [de réis].” A elevação de preços ocorreu em virtude do fechamento das casas de cômodos como conseqüência da política de planejamento urbano e do aumento generalizado do custo de vida, que obrigou moradores dessas habitações a procurarem áreas menos valorizadas, e mais baratas, portanto, como os morros, os subúrbios e as regiões isoladas da zona rural, para estabelecer aí sua moradia. Tal política, entretanto, é uma continuidade, mesmo que em proporções maiores, de políticas urbanas advindas do período imperial.

Escolas subvencionadas pelo Estado provavelmente constituíam prática generalizada na República Velha. Em 30 de agosto de 1920, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores

⁸³⁵ REIS, José de Oliveira. *O Rio de Janeiro e seus prefeitos: evolução urbanística da cidade*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Lidador Ltda., 1977, p. 78.

⁸³⁶ NUNES, 2000, op. cit., p. 380-81.

⁸³⁷ Distrito Federal. *Mensagens do prefeito do Distrito Federal lida na sessão do Conselho Municipal de 01/06/1921*. Rio de Janeiro: oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1921, p. 43.

encaminhou uma solicitação ao “Exmo. Snr. Ministro da Viação e Obras Publicas” nos seguintes termos:⁸³⁸ [sic]

Rogo providencias a fim de que, por conta deste Ministerio, sejam fornecidas, pela Directoria da Estrada de Ferro Central do Brazil, ao professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das escolas subvencionadas no Estado de Santa Catharina, o qual segue em serviço, acompanhado de sua senhora, passagem em 1ª classe, desta Capital até S. Francisco do Sul, mediante o trafego mutuo que a referida Estrada mantém com a E. F. Sorocabana e E. F. S. Paulo-Rio Grande, sendo-lhe permitido interromper a viagem, como lhe convier, em qualquer das linhas. Reitéro a V. Ex. meus protestos de alta estima e consideração. Alfredo Pinto. [sic]

Parece algo estranho que em uma viagem a serviço para inspecionar escolas subvencionadas pelo Estado seja necessário a companhia da esposa e na 1ª classe, e ainda o direito à interrupção da viagem como e onde for mais conveniente. Afora a reiterada subvenção, a inspeção dessas escolas subvencionadas se assemelha, no caso, mais a uma viagem particular. Caracteriza-se, portanto, uma situação a mais de promiscuidade entre o público e o privado.

Sônia Câmara destaca a atuação sucessiva de Carneiro Leão (1922-1926) na prefeitura de Almoraz Leme Soares e de Fernando de Azevedo (1926-1930) na prefeitura de Antonio Prado Júnior, à frente da Diretoria-Geral de Instrução Pública, pois o que ocorreu durante essas duas administrações representou a possibilidade de o Distrito Federal vivenciar significativas inovações nesse campo, e isso se deu tanto em relação às práticas pedagógicas instituídas nas escolas, como nas iniciativas voltadas para a constituição dos espaços escolares concebidos pelos educadores reformadores.⁸³⁹ Carneiro Leão, segundo a autora, quando assumiu a Diretoria de Instrução Pública na Capital Federal “destinou particular interesse à questão da nacionalização das crianças e o seu enraizamento aos valores nacionais.”⁸⁴⁰ Questão essa que Lúcia Müller destaca na perspectiva da professora primária como “construtora da nação”, na medida em atuava como um agente do culto a nacionalidade.⁸⁴¹

Diana Vidal e André Paulilo assinalam que o espaço da escola era uma temática recorrente no discurso dos reformadores. Carneiro Leão já propugnava a necessidade de construção de prédios para acolher a população em idade escolar, não apenas no sentido de ampliação física da rede, mas de melhora qualitativa das unidades de ensino, em geral, localizadas em casas de aluguel. Pensava nos grupos escolares paulistas como modelo,

⁸³⁸ AN: IE 1, Série Justiça, f. 236.

⁸³⁹ CÂMARA, Sônia. As reformas de instrução pública e a educação profissional feminina no Distrito Federal durante os anos 20. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 399-417 [p. 403].

⁸⁴⁰ CÂMARA, op. cit., p. 407.

⁸⁴¹ MÜLLER, 1999, op. cit, passim.

empenhando-se em coligir plantas e solicitar recursos à municipalidade. Não logrou construir novos edifícios, apenas conseguiu reformar alguns prédios próprios e alugados.⁸⁴²

Como decorrência de restrições orçamentárias, Carneiro Leão, assim destacou Paulilo, identificou a falta de instalações adequadas como o problema principal do ensino público em sua administração na Diretoria de Instrução Pública. De 1920 a 1925 as escolas, ainda funcionando em casas alugadas pela Prefeitura, sofreram uma redução de 179 para 156. Diversos prédios escolares foram desocupados em razão das precárias condições de instalações. Mesmo assim, Carneiro Leão minimizava a questão da precariedade de escolas públicas quando advertia que o ensino de qualidade não se reduz às instalações, pois as deficiências das instalações não seriam suficientes para reduzir a qualidade do ensino das professoras.⁸⁴³ O argumento, que parece valorizar o magistério, é insuficiente e adquire certo tom demagógico e oportunista, pois justifica a falta de investimento em salas de aula qualificadas para o ensino público.

Carneiro Leão, de todo modo, apontou as severas deficiências da rede pública de escolas: “No Distrito Federal temos 300 escolas das quais segundo indicação recente dos Srs. Médicos Escolas, 130 boas, 113 sofríveis e 57 más, funcionando em 231 prédios, dos quais 75 próprios e 156 casas de aluguel.”⁸⁴⁴ Observa-se na denuncia a presença de 300 escolas em 231 prédios, o que caracterizaria o funcionamento de mais de uma escola num mesmo prédio.

Carneiro Leão, desde logo, criticou a legislação do ensino no Rio de Janeiro:

A nossa Lei geral vigente — Decreto n. 981 de 2 de dezembro de 1914 — como o Regulamento do ensino Profissional — o decreto n. 1066 de 19 de Abril de 1916 — ou o decreto 1059 de 14 de novembro de 1916, da Escola Normal, têm pontos, inúmeros revogados por uma infinidade de leis posteriores.

Com efeito, Carneiro Leão tinha razão em sua crítica, pois havia uma sucessão de leis que se atropelavam. Portanto, mais uma vez, não era por falta de legislação que a Instrução Pública no Distrito Federal encontrava-se deficiente.

⁸⁴² VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 375-398.

⁸⁴³ PAULILO, A. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1925 e 1935*. 2007. 430 f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, p. 58. Também Cf. in: CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926. Cf. in: CARNEIRO LEÃO, Antonio. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro: Rodrigues e Cia., 1942.

⁸⁴⁴ CARNEIRO LEÃO, op.cit., 1926, p. 39.



Fotografia 80: Escola em Santa Cruz. Fotografia: NV 0545. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data: 19/11/1923. Autor: Augusto Malta. Legenda: “S. Cruz.” Conteúdo: Local: Sta. Cruz – Rio de Janeiro. “Grupo de pessoas reunidas na varanda e no pátio externo de escola em Santa Cruz.”



Fotografia 81: Escola Visconde de Cayru. [sic] Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0586. Data da fotografia: 23/11/1923. Autor: Augusto Malta. Legenda: “V. de Cayru.” Conteúdo: Local: Meier: Rio de Janeiro. “Fachadas frontal e lateral direita da Escola Visconde de Cairu, Meier, vendo-se automovel estacionado.” [sic]



Fotografia 82: Escola Visconde de Cayru. [sic] Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0587. Data da fotografia: 23/11/1923. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. V. de Cayru.” Conteúdo: Local: Meier: Rio de Janeiro. “Interior da Escola Visconde de Cayru, Meier, vendo-se homens e alunos [brancos e negros].” [sic]



Fotografia 83: Escola Sarmiento. Fonte: AGCRJ. Iconografia: PDF/AM/PC – 0644. Escola Sarmiento. Autor: Augusto Malta. Data da fotografia: 15/12/1923. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.



Fotografia 84: Escola Wenceslau Braz. Iconografia: F – 009321. Data da Fotografia: 1924. Autor não identificado. Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. O “Decreto 1229, de 22 de julho de 1918, abre crédito especial de 100:000\$000 (cem contos de réis) para instalação da escola Wenceslão Braz.”⁸⁴⁵ [sic]

⁸⁴⁵ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Jul./Dez. de 1918, p. 81.



Fotografia 85: Escola Paulo Barreto [João do Rio]. AGCRJ: Iconografia: PDF/PAM/PC – 0265. Provável Malta. Fotografia sem data. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009. Na Pasta 169, Iconografia, AGCRJ, está escrito: “Escola Paulo Barreto. Rua Duquesa de Bragança, Grajaú, 1925.” “João do Rio é o pseudônimo pelo qual ficou conhecido Paulo Barreto. Nascido em 5 de agosto de 1881, esse carioca de origem, nome e instinto foi um dos mais proeminentes jornalistas de seu tempo, deixando uma obra vasta e de difusas fronteiras com a literatura. Autodidata, Paulo Barreto teve apenas uma breve passagem pela escola.”⁸⁴⁶

⁸⁴⁶ O’DONNELL, Julia. *De olho na rua: a cidade de João do Rio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 14.



Fotografia 86: Escola Senador Camará. Iconografia: F-009349-A. MIS. Coleção Augusto Malta. Pesquisa em 23/04/09. Legenda da fotografia: "E. S. C. Campo Grande." Autor: Augusto Malta. Fotografia da década de 1920. Coleção Prefeitura do Distrito Federal. Fonte: Portal Augusto Malta. AGCRJ. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.

CRÉPRJ: Endereço: Rua Olinda, 57 – Realengo. Inauguração; 1924. "O ano da escola é uma informação do Centro Arquivístico da Secretaria Municipal de Educação." Prefeito: Alair Prata Lemes Soares. Diretor de Instrução Pública: Antonio Carneiro Leão.

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



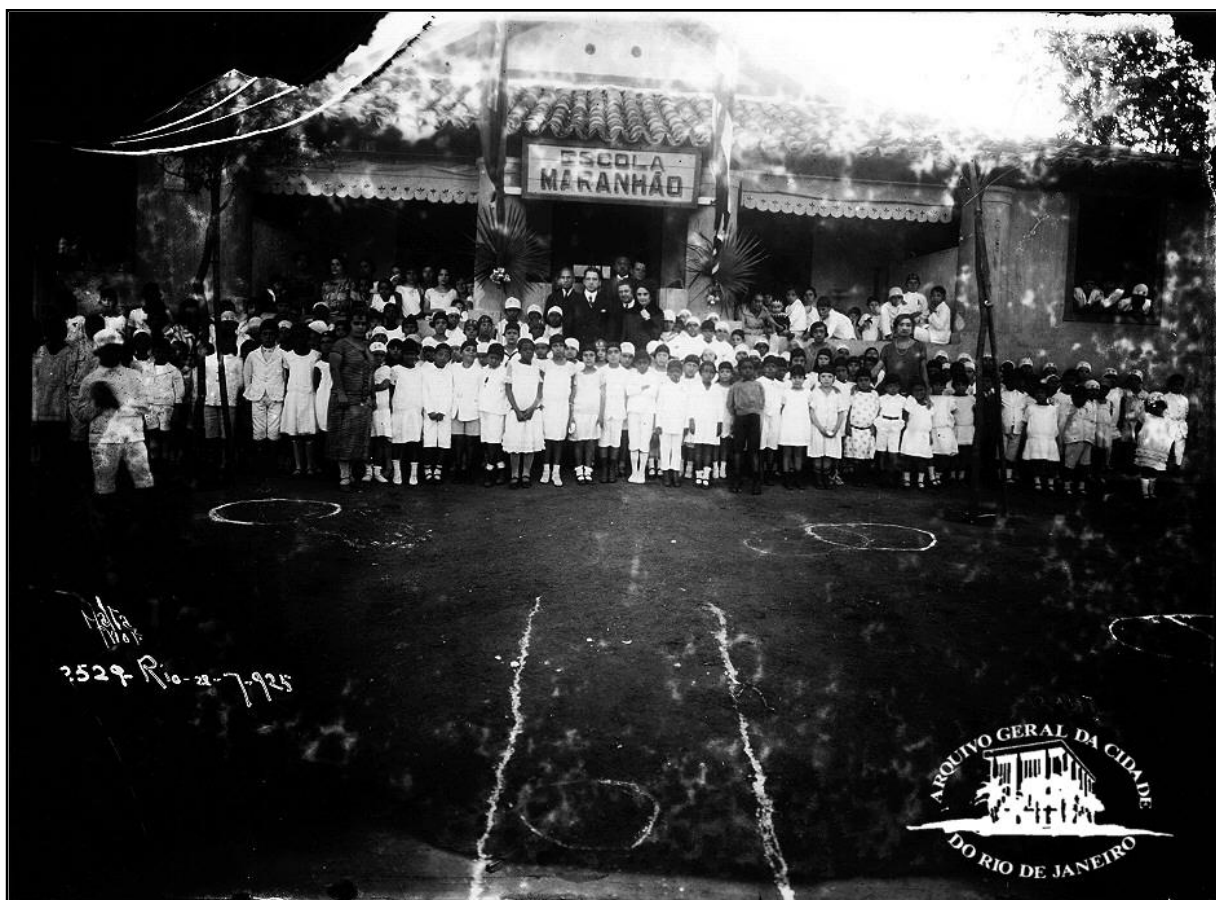
Fotografia 87: Escola República do Peru. Fonte: AGCRJ; Iconografia: PDF/AM/PC – 0254. Escola República do Peru. Rua Arquias Cordeiro. Legenda da fotografia: “E. Rep. Perú.” Autor: Augusto Malta, 10/12/1924. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.



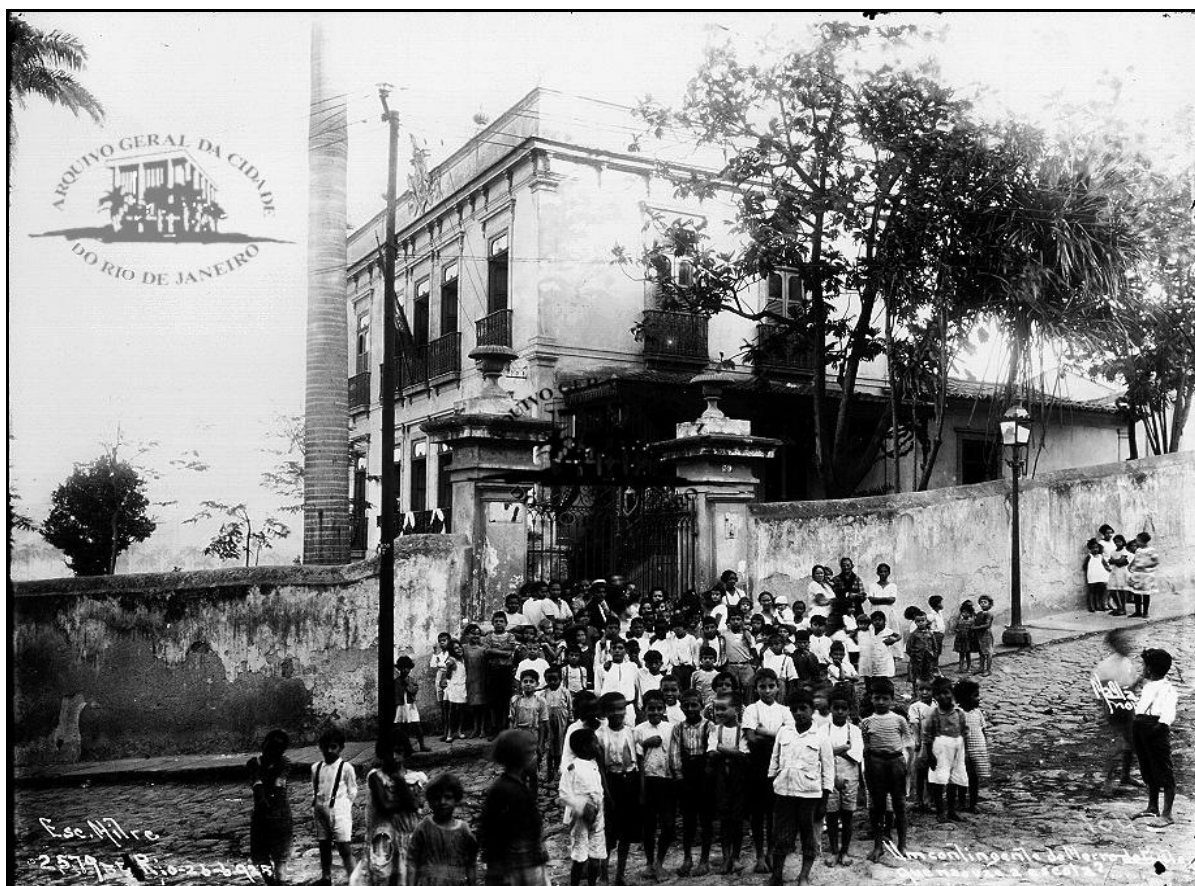
Fotografia 88: Escola Tenente Góes Monteiro. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV 0565. Data da fotografia: 11/07/1925. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. dos Sete Riachos – 11ª Mixta do 18º D.” Conteúdo: Local: Santíssimo – Rio de Janeiro. “Grupo de crianças e adultos em frente da Escola Tenente Góes Monteiro, em Santíssimo.”



Fotografia 89: Escola de Palmares. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV0452. Data da fotografia: 11/07/1925. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. de Palmares – 12ª Mixta do 18º D.” [sic] Local: Paciência: Rio de Janeiro. Conteúdo: “Grupo de adultos, crianças e banda de música em frente a fechada da Escola de Palmares do 18º Distrito Educacional, por ocasião de sua inauguração.” [sic]



Fotografia 90: Escola Maranhão. Fotografia: NV 0393. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data: 28/07/1925. Autor: Augusto Malta. Legenda: "Escola Maranhão." Conteúdo: Local: Pilares – Rio de Janeiro. "Grupo de autoridades junto a alunos e professores da Escola Maranhão, Pilares, reunidos no patio da escola." [sic]



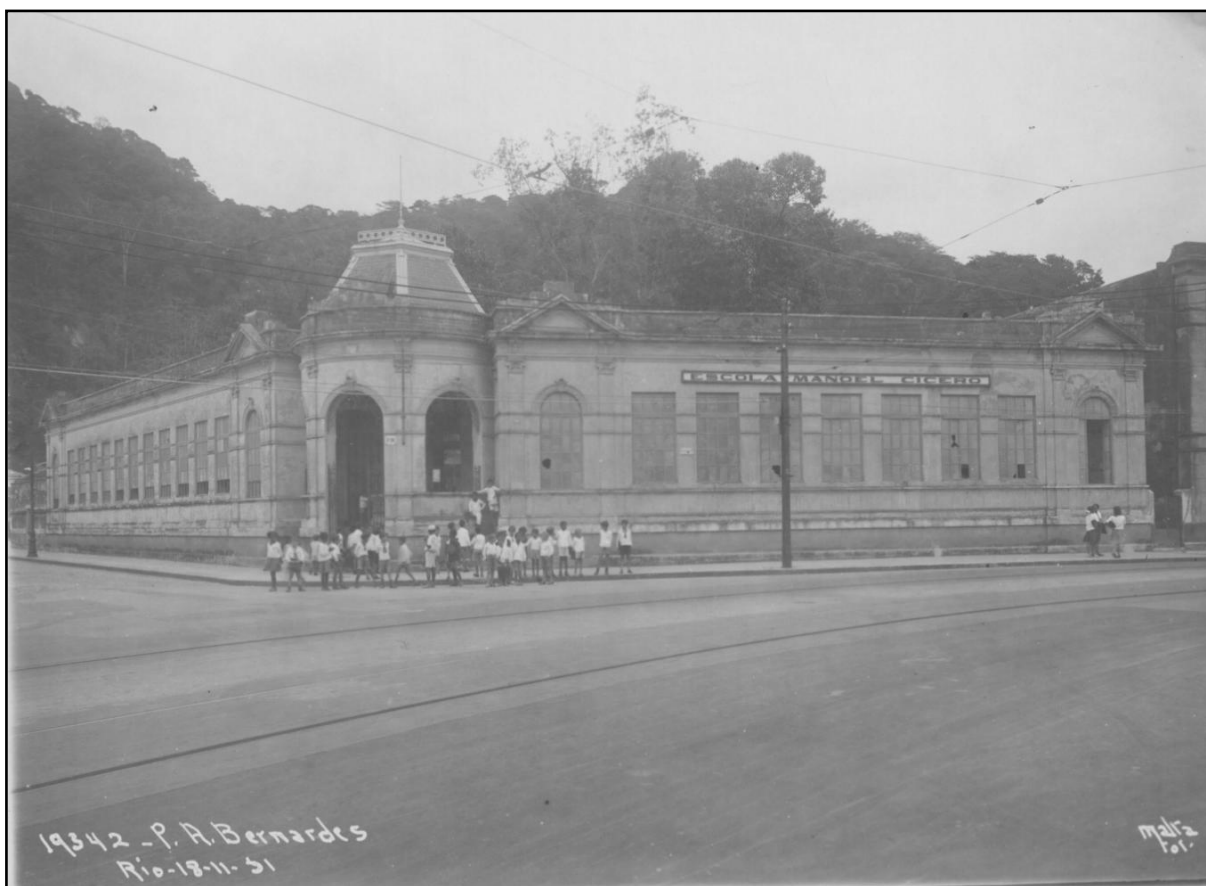
Fotografia 91: Escola General Mitre. Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0429. Data da fotografia: 26/06/1925. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Esc. Mitre. Um contingente do Morro do Pinto que não vae a Escola?” [sic]. Nesta fotografia, Malta parece apresentar uma crítica quanto à população excluída da escola. Notar, que ao contrário de outras fotografias, não há organização prévia na distribuição das pessoas no enquadramento. Existem no AGCRJ outras duas fotografias: 1) NV 0425. “Inauguração da C. E. G. Mitre [cooperativa escolar G. M.]. Grupo de autoridades, alunos e professores reunidos na entrada da Escola General Mitre, Morro do Pinto, Centro, na cerimônia de inauguração da Cooperariva Escolar.” 2) NV 0427. “Autoridades na Escola. Destaque para o Dir. G. Inst. Publica Cicero Peregrino. Em 27/08/1918.” [sic] CREPRJ: Endereço: Rua Farnese, 39 – Santo Cristo. Inauguração. 26/07/1925. Prefeito: Alaor Prata Lemes Soares. Diretor de Instrução Pública: Antonio Carneiro Leão. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



Fotografia 92: Escola Pará. Fonte: AGCRJ. Iconografia: PDF/PAM/ PC – 0242. Legenda: “Escola Pará, Vila Isabel.” Provável Malta. Data da fotografia: 1925. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.



Fotografia 93: Escola Júlio de Castilho. Fonte: Iconografia: F-009443. MIS. Coleção Augusto Malta. Escola Municipal Vieira Souto [antiga]. Praça Arthur Bernardes. Fotografia: Provável Malta. Fotografia sem data. Coleção Prefeitura do Distrito Federal. Fonte: Portal Augusto Malta: AGCRJ. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009. CREPRJ. Praça Santos Dumont, 96 – Gávea. Inauguração: 1925. Estilo Arquitetônico: Eclético com características classicizante. Prefeito Alaor Prata Lemes Soares. Diretor de Instrução Pública: Antonio Carneiro Leão. “O prédio da Escola foi construído na Vila Operária Orsina da Fonseca no bairro da Gávea a fim de atender os filhos dos operários da fábrica na redondeza.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



Fotografia 94: Escola Manoel Cícero. Fonte: Iconografia: F-008722. MIS. Autor: Augusto Malta. Data da fotografia: 18/11/1931. Na fachada pode ser vista inscrição: “Escola Manoel Cícero”. Legenda da fotografia: “P. A. Bernardes. Rio – 18/11/31.”

CREPRJ. Endereço: Praça Santos Dumont, 86 – Gávea. Inauguração: 1925. Estilo Arquitetônico: Eclético com características classicizante. Prefeito: Alaor Prata Lemes Soares. Diretor de Instrução Pública: Antonio Carneiro Leão. “O prédio foi construído na Vila Operária Orsina da Fonseca para a instalação da escola profissional Álvaro Baptista, com o objetivo de servir à população da Vila. Com a mudança da Escola para outro prédio, neste, passou a funcionar a Escola Primária Manoel Cícero.”

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



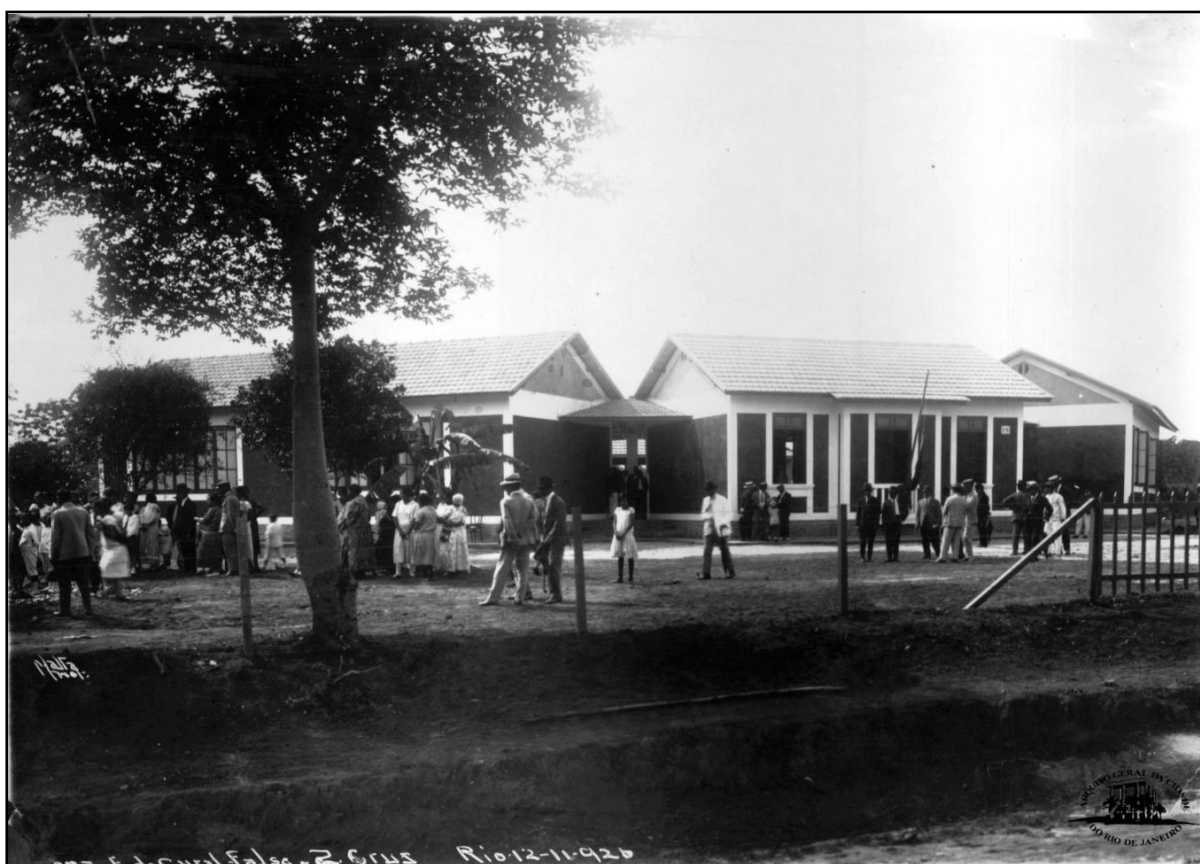
Fotografia 95: Escola Azevedo Sodré. Fonte: Iconografia, AGCRJ. Data da fotografia: 08/11/1927. Autor: Augusto Malta. Local: Estácio. “Fachada frontal da Escola Azevedo Sodré.” NV 0304. CREPRJ. Rua Barão de Ubá, 331 – Estácio. Estilo Arquitetônico: Eclético. Inauguração: 1925. Funcionamento: 1898. Prefeito: Alaor Prata Lemes Soares. Diretor de Instrução Pública: Antonio Carneiro Leão. “A fonte da data de inauguração é do Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, ano em que Azevedo Sodré fez uma doação em dinheiro à Prefeitura por ser homenageado com o nome da Escola. Segundo a Secretaria Especial do Patrimônio Cultural, a Escola foi inaugurada, com outro nome, em 1898.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



Fotografia 96: Escola Rivadavia Corrêa (Antigo Prédio da Escola Normal). Fonte: Iconografia: AGCRJ. NV 0510. Data da fotografia: 28/11/1925. Autor: Augusto Malta. Legenda: "E. R. Correa – Visita do Ministro do Egypto. Rio – 28/11/925". Conteúdo: "Local: Centro – Rio de Janeiro – Grupo de pessoas reunidas em sala de aula da escola Rivadavia Correia, Centro, entre elas o ministro do Egito sentado e assinando o livro, por ocasião de sua visita a escola." [sic]



Fotografia 97: Escola Olavo Bilac. Iconografia: AGCRJ; Registro: PDF/M/PC – 0243. Legenda da fotografia: Escola. Rua S. Luiz.” Na Pasta 156, Iconografia, AGCRJ, está escrito: “Esc. Olavo Bilac. Rua São Luiz, 1925.” Autor: Augusto Malta. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.



Fotografia 98: Escola do Curral Falso. Fonte: Iconografia: AGCRJ: PDF/AM/PC – 0394. Data da fotografia: 12/11/1926. Autor: Augusto Malta. Portal Augusto Malta. Legenda da fotografia: “E. do Curral Falso – S. Cruz. Rio: 12-11-926.” Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.



Fotografia 99: Escola Paulo de Frontin. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0476. Data da fotografia: 12/11/1926. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. P. Frontin.” Conteúdo: Local: Rio Comprido – Rio de Janeiro. “Grupo de autoridades, destacando-se o Prefeito Alaor Prata e alunas uniformizadas reunidas em solenidade no pátio interno da Escola Paulo de Frontin, Rio Comprido.” [sic]

Por conta disso, “o mais praticável, pois, seria preparar o Digesto da Instrução Publica, com fizeram, entre outros, os Estados Unidos e a Argentina.”⁸⁴⁷ [sic] Álvaro Baptista, cabe lembrar, já havia criticado a fragmentação da legislação educacional no Rio de Janeiro.

No “Projecto” apresentado ao prefeito, o Artigo 1º afirmava que “serão criados tantos jardins de infância quantos forem necessários, com o mesmo curso dos dois existentes.” O Artigo 2º determinava que “ao ensino primário será dada uma organização administrativa consentanea com as varias zonas do Districto Federal, de modo a ser possível a organização dos typos de escola isolada, com um só professor.” Esse tipo de escola isolada corresponde basicamente à casa-escola com um mestre-escola. O artigo continua, estabelecendo que serão instaladas grandes escolas onde houver condições para tal, contanto que seja viável “a formação de varias classes, e de Grupos Escolar, na zona urbana e suburbana, cuja densidade de população permita a existência de grandes escolas, com uma orientação definida e permanente.” No Artigo 3º está o seguinte dispositivo de caráter bem abrangente: “serão criadas tantas escola de qualquer typo, quantas forem necessárias á população escolar.” [sic]

Na análise sobre os prédios escolares, Carneiro Leão considera como um “problema grave na Instrução Publica do Districto Federal”, que decorre fundamentalmente da “falta sufficiente de prédios escolares.” Neste sentido, o Diretor de Instrução Pública em seu relatório advoga “a construção immediata de 20 predios, em condições pedagógicas, a aquisição de 5 a 6 mil carteiras duplas e um aumento de 600 adjuntos”. Com isso, entendia ele, “dentro de um anno, a nossa freqüência media póde subir de 56 a perto de 85 mil alumnos.”⁸⁴⁸ [sic]

Aliás, continua o Diretor Geral, “o problema da construção preocupou-me desde os primeiros dias. De S. Paulo fiz vir innumeras plantas de diversos typos de edifícios para escolas primarias e normaes.” [sic] No entanto, vicissitudes da política pública, como as prioridades nos orçamentos governamentais, justificada, muitas das vezes, como simples escassez de recursos, impedem a concretização de implantação de escolas. Assim, Carneiro Leão descreve suas tentativas empreendedoras de construir escolas: “a Directoria Geral de Obras preparou os orçamentos e sómente a penúria financeira em que vivemos todo o quatrienio nos privou da solução desse problema.” [sic] Ele próprio tomou iniciativa para viabilizar as construções, compreendendo logo a impossibilidade de edificar a própria Prefeitura “todos os prédios escolares, necessários ao desenvolvimento da nossa instrução,

⁸⁴⁷ CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926, p. 201.

⁸⁴⁸Ibid., p. 155.

procurei *capitalistas e empresas*, out'ora interessadas no negocio, mas ninguém quis, agora, acceitar tal empreendimento sem o pagamento immediato.”⁸⁴⁹ [sic] [grifo nosso]

Logo depois, Carneiro Leão foi generoso, ao contrário dos capitalistas e das empresas, quando propôs o projeto de Reforma, ao contemplar o ensino privado com subvenção de dinheiro público.⁸⁵⁰ Porquanto, “*o ensino particular necessita ser cada vez mais incrementado em toda parte e muito principalmente no Brasil, onde o governo não tem podido e não pode attender ás necessidades da população escolar crescente.*” Daí, defende Carneiro Leão, “*é necessário, pois, não lhe criar difficuldades mas, ao contrario, ajudal-o a prosperar.*” [sic] [grifo nosso] O Diretor Geral não poderia ser mais claro e objetivo na defesa do financiamento público para escola privada. Tal argumento, que já não era novo,⁸⁵¹ mostrar-se-ia, no mínimo, contraditório, pois, advogava que o governo não teria recurso para concretizar a expansão da escola pública, mas o teria para incrementar a expansão da escola sob a iniciativa privada. A também prevista gratuidade de registro poderia ter a função de facilitar a oficialização do estabelecimento escolar particular, na medida em o ensino seria livre à iniciativa particular. De todo modo, essa gratuidade era permissiva, na medida em que os professores pagavam taxas para oficializar requerimentos junto à Diretoria de Instrução Pública, em boa parte do período republicano (imperial também), com o objetivo de reivindicar direitos adquiridos pelo magistério público.⁸⁵² Há, dessa forma, permissividade no tratamento conferido ao ensino privado, cujo resultado é a preeminência do privado sobre o público. A ressalva que Carneiro Leão faz a seguir, modifica esse sentido geral: “Isto não quer dizer, entretanto, que continuemos na situação actual de alheamento completo do que se faz e se pratica nesses estabelecimentos.”⁸⁵³ [sic] A propósito, na lei do ensino de 1911, no governo Carneiro Monteiro, a escola particular sequer cumpria exigências mínimas. Entretanto, essa situação foi corrigida, depois, pela reforma de 1914, que estava em vigor até então.

Carneiro Leão, contudo, apesar dos impedimentos quanto à construção de escolas, destaca que “em toda a zona rural: — 17º, 18º, 19º, 20º, 22º districtos, os prédios ou foram

⁸⁴⁹ Ibid., p. 155-7.

⁸⁵⁰ Cf. In: CARNEIRO LEÃO, op. cit. Projecto. Do ensino primário subvencionado. Art. 15º - A Municipalidade poderá subvencionar escolas primarias, mantidas por associações ou particulares, nos lugares em que não haja escolas publica sufficientes á população escolar respectiva, com a condição de ser o seu corpo docente composto, na sua maioria, por normalistas diplomadas pela Escola Normal do Districto Federal. Art. 16 – Nenhum estabelecimento de ensino particular funcionará sem registro prévio, gratuito, na Directoria Geral de Instrucção Publica.” [sic]

⁸⁵¹ Essa justificativa já havia sido utilizada antes, desde o período imperial.

⁸⁵² O caso das Gratificações por tempo de serviço e o direito ao aluguel para moradia de professor exigiam recolhimento de taxas. Os professores recolheram imposto de expediente de 300 réis em 1901, para reivindicarem seus direitos mediante requerimento à Diretoria de Instrução Pública (Capítulo 6).

⁸⁵³ CARNEIRO LEÃO, op. cit., p. 229.

grandemente melhorados, ou as escolas se transferiram para casas [alugadas] melhores.” [sic] Nesta época as escolas públicas estavam distribuídas por 23 distritos educacionais.⁸⁵⁴

Outra preocupação foi a questão da “Inspeção Escolar”, principalmente sob o aspecto sanitário. Carneiro Leão explicita que: “O papel do medico escolar cresce e avulta em toda parte. Há até um aparelhamento vasto para dar a mais completa eficiencia á inspecção medica nas escolas.” [sic] Com efeito, a escola era considerada como um possível foco para a proliferação de moléstias. “As enfermeiras visitadoras na Inglaterra, as assistentes da inspecção na França, e uma serie de auxiliares nos Estados Unidos, para só citar três povos, cooperam valiosamente na campanha de *defesa da raça pela escola*.”⁸⁵⁵ [sic] [grifo nosso] Aqui a “defesa da raça pela escola” confere um sentido salvacionista à argumentação de Carneiro Leão.

O Diretor Geral prossegue:⁸⁵⁶

Quando observamos os nossos escolares, sobretudo em certos bairros; e vemos quantas crianças há ahi soffrendo de fome crônica, desnutridas, debilitando-se dia a dia mais, numa marcha directa e fatal para a tuberculose, ficamos soffregos para que seja possível ao poder publico vir em auxilio de uma percentagem notável da geração infantil, que se estiola. No entanto, toda essa gente, que vae encher os hospitaes e fazer-se um constante elemento de infecção, um peso morto para a sociedade, poderia salvar-se na escola, onde o problema é relativamente fácil. [sic]

Bastaria, ao lado da remodelação do serviço medico-escolar, estabelecer, generalizar em todos os bairros pobres, a gotta de leite, com pão e manteiga, para a distribuição gratuita ás criançinhas. Já existiam duas dessas organizações em escolas do Districto federal, — uma na Escola Tiradentes e outra na Ilha do Governador e acabo de inaugurar varias outras: no Morro do Pinto, na rua Frei Caneca, em Olaria, Areia Branca e Guaratiba, sem falar na sopa escolar instituída no Zumbi, Matadouro, Magarça e Curral Falso. Trata-se, porém, de obra de esforço e de abnegação de um grupo de professoras. [sic]

A escola pública na cidade do Rio de Janeiro, com a abnegação e o esforço das professoras, ficava investida da função de redentora da sociedade de classes, na perspectiva explicitada por Carneiro Leão.

Raquel Abdala destaca que em harmonia com os ideais escolanovistas, Fernando de Azevedo, “ao assumir o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública, no dia 17 de janeiro de 1927, pretendeu realizar uma reforma cujos objetivos precípuos seriam a reorganização do espaço escolar e da prática educacional, visando à adequação da escola ao novo país.” No entanto, “a ânsia de demarcar uma ruptura, estabelecendo a reforma como marco, fica patente nos discursos engendrados no período de sua implementação.” Nesse sentido, “a reforma Fernando de Azevedo deu continuidade a um processo iniciado por seu antecessor no cargo, Carneiro Leão, que atuou entre 1922 e 1926.” As duas reformas em questão “utilizaram enunciados semelhantes, mas perpetraram estratégias diferentes para implantar seus projetos.”

⁸⁵⁴ CARNEIRO LEÃO, op. cit., p. 157.

⁸⁵⁵ Ibid., p. 227.

⁸⁵⁶ Ibid., p. 228.

A despeito disso, “ao compartilhar os ideários de renovação educacional, estabeleceram entre si, não uma ruptura, como pretendia Azevedo, mas uma relativa continuação.”⁸⁵⁷

Segundo Paulilo, “entre 1922 e 1930, as reformas dos programas de ensino tornaram discurso pedagógico a organização das formas de vida social segundo modelos de representação e de prática oferecidos à observação por ‘tecnologias’ materiais.” Assim, “o cinema, o prédio e a cidade contextualizavam a educação e materializavam a aprendizagem, mas sobre tudo redistribuíam seu espaço de referência.” As preocupações referentes à localização das escolas públicas, aos veículos que permitiriam o acesso e a frequência da população dos subúrbios, com a arquitetura dos seus edifícios e com a distribuição dos seus espaços internos, “fez com que se pensasse em harmonizá-las aos fluxos da cidade.”⁸⁵⁸

A preocupação de Carneiro Leão, segundo Faria Filho e Vidal, teria acolhida na reforma que Azevedo implementou, a partir do inquérito sobre arquitetura escolar efetuado para o jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926. Neste trabalho, Azevedo concluía “que o estilo neocolonial era o mais adequado para a edificação de escolas, por inscrever na pedra os valores da tradição brasileira propagando uma estética nacional”. Como decorrência, Azevedo empreendeu “uma campanha de construções escolares que permitiu, ao final de 3 anos de gestão, erguer 9 prédios.”⁸⁵⁹

Fernando de Azevedo assim analisou a questão dos prédios escolares no Distrito Federal: “o certo é que de todas as escolas, cujo número ultrapassa 230, apenas 90 funcionavam em 1927, em prédios próprios. Dêstes, porém, não excedem a 20, os que foram ‘especialmente’ edificadas para escolas.”⁸⁶⁰ [sic] Na avaliação do Diretor de Instrução Pública, assinala Paulilo, “eram mal planejados: sem iluminação adequada, circulação

⁸⁵⁷ ABDALA, Raquel. D. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 51-2.

⁸⁵⁸ PAULILO, André. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular*. 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 188.

⁸⁵⁹ FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 19-34, maio/ago. 2000.

⁸⁶⁰ AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil (subsídios para uma história de quatro anos)* 3ª edição. Obras completas: Volume VII. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958, p. 133. Em entrevista a “A Pátria”, em 28 de outubro de 1927, situada no Apêndice da presente obra, Azevedo se refere a “260 prédios em que funcionam escolas públicas, apenas 90 são próprios municipais e 170 (note-se bem, 170) são prédios de aluguel, acanhadas casas de residência ou sórdidos pardieiros aproveitados para escolas. Dos 90 prédios municipais não há 20 que tenham sido construídos especialmente para escolas; os outros 70 não são mais que residências particulares adquiridas pela Prefeitura e às vezes reformados para a sua adaptação á finalidade escolar. Pode ter havido a intenção de adaptá-los, mas todos sabem que não há possibilidade de acomodar uma casa de moradia a fins escolares. Ésse tem sido um erro que não pode mais repetir-se. Se a Prefeitura quiser substituir ao menos os 170 prédios de aluguel por prédios especialmente edificadas para escolas, terá de construir cerca de 100 prédios.” [sic] Cf. p. 226.

inconveniente, ambientes de recreio e instalações higiênicas incompatíveis com os ideais de educação sadia.” Portanto, “cabia-lhe a enorme tarefa de criar e desenvolver um plano coordenado de edificações escolares, visto que, até então, os prédios vinham sendo construídos aleatoriamente.”⁸⁶¹

Ao assumir a Diretoria, em 1927, Azevedo realizou um inventário dos edifícios escolares existentes, analisando sua adequação como instituições de ensino. O levantamento deveria ser feito a cada cinco anos. Os dados recolhidos serviriam para revisão da planta cadastral de cada distrito e criação de novas escolas ou melhor localização das já existentes, quando necessário. Como resultado, a percepção de que, das 236 escolas em funcionamento no Distrito Federal, apenas 89 ocupavam prédios próprios. Desses, somente 20 haviam sido construídos para abrigar escolas e, na avaliação de Azevedo, eram mal planejados: sem iluminação apropriada, circulação conveniente, ambientes de recreio e instalações higiênicas compatíveis com os ideais da educação sadia. Assim, para o Diretor Geral, cabia-lhe a enorme tarefa de criar e desenvolver um plano coordenado de edificações escolares, visto que, até então, os prédios vinham sendo construídos aleatoriamente.⁸⁶² Efetivamente, foram edificados, entre 1927-1930, 9 prédios, numa média de 2 prédios/ano, dentre eles os das escolas Argentina, Estados Unidos, Uruguai, Antonio Prado Jr. e Normal.⁸⁶³

Entre 1926 e 1930, sob o governo Prado Júnior, na Diretoria de Instrução Pública, conforme assinala Reis,⁸⁶⁴ foi possível realizar um trabalho notável, porque o regulamento, mais flexível, o permitiu. De outro modo, não se explicam os contratos que lhe facilitaram executar amplo programa de obras como o que a seguir vamos enumerar. Sob responsabilidade de Fernando de Azevedo foram realizadas as seguintes obras: 1) Grupo Escolar — Rua 24 de maio de Maio, 591 — Projeto e fiscalização dos Arquitetos Neves e Fernandes; construção da firma Eduardo V. Pederneiras; contrato no valor de 852:000\$000, firmado em 11.7.1928, com prazo de 10 meses. 2) Prédio Anexo à Escola Profissional de Paulo de Frontin — Projeto e Fiscalização de Neves e Fernandes; firma construtora Eduardo V. Pederneiras; obras no valor de 632:000\$000; contrato de 11.7.1928, com o prazo de 6 meses. 3) Grupo Escolar — Rua Ana Néri, 50 — Projeto e fiscalização de Neves e Fernandes; firma empreiteira Meanda, Curty e Cia.; obras na importância de 746:700\$000; contrato

⁸⁶¹ PAULILO, op. cit., p. 189.

⁸⁶² AZEVEDO, Fernando de. A nova política das edificações escolares. *Boletim de Educação Pública*, v. 1, n. 1, p. 94, jan./mar. 1930.

⁸⁶³ VIDAL, Dianna Gonçalves. Introdução. In: VIDAL, D. (org.) *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte, MG: Argumentum; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008, p. 13-8.

⁸⁶⁴ REIS, op. cit., p. 92-3.

firmado em 11.7.1928. 4) Prédio Anexo à Escola Profissional Rivadávia Correia — Projeto e fiscalização de Neves e Fernandes; firma construtora Meanda, Curty e Cia.; contrato na importância de 561:000\$000, firmado em 21.7.1928, pelo prazo de 6 meses. 5) Grupo Escolar — Rua Itapiru, 137 — Projeto e fiscalização de Nereo e Fernandes [sic]; construtor: Meanda Curty e Cia. [sic]; contrato na importância de 996:000\$000, firmado em 15.10.1928, com prazo de 10 meses. 6) reconstrução e Ampliação da Escola de Débeis, na Quinta da Boa Vista — Firma empreiteira construtor Alberto Moreira dos Santos: valor da obra 180:500\$000 — contrato de 10 de agosto de 1928 com prazo de 9 meses. 7) Construção dos edifícios dos Almojarifados, Oficinas e Garagem, da Diretoria-Geral da Instrução Pública, de acordo com o projeto e fiscalização do Arquiteto Nereo e Fernandes, contrato firmado com o Eng.º Alberto Hais, pela importância de 393:029\$626, pelo prazo de 6 meses, a partir de 13.10.1928. 8) Contrato de serviços Arquitetônicos do Projeto e Fiscalização do Prédio da Escola Normal com o Arquiteto Angelo Bruhns, da firma Cortez e Bruhns, na importância de 399:440\$000, firmado em 20.11.1928, correspondente a 4% sobre o custo total da obra, incluindo projeto, especificações, pormenores, orçamento e fiscalização. 9) Construção do Prédio da Escola Normal na Rua Mariz e Barros, de acordo com o projeto de firma Cortez e Bruhns, contrato firmado com a Sociedade Comercial e Construtora Ltda., pela importância global de 9.986:000\$000, assinado em 20.11.1928, pelo prazo de 15 meses [até março de 1930]. Reis conclui que “somente o edifício da Escola Normal, hoje Instituto de Educação, honra uma administração. Foi no tempo objeto de grande polêmica e ataques jornalísticos, mais tarde, porém, foram reconhecidas a injustiça e a improcedência da campanha.”

A administração de Fernando de Azevedo na Instrução Pública do Distrito Federal, principalmente pelas obras, materializada nas escolas, fez história, e ganhou grande divulgação tanto pelo autor quanto por estudos sobre o próprio Azevedo e sua atuação na educação carioca. Além disso, deixou copiosa legislação sobre o ensino que até hoje é citada como exemplar, e referência em matéria de educação pública no Brasil. A própria Escola Normal se tornou um símbolo. A tal ponto que, na atualidade, quando se quer produzir uma imagem, fotografada ou filmada, utiliza-se freqüentemente como pano de fundo, a fachada do nacionalmente conhecido Instituto de Educação. Aliás, este, se tornou tão representativo que algumas ficções sobre ele chegaram a ser criadas, como a que é estampada na fachada do prédio, pelas recentes direções, atribuindo-lhe uma tradição de mais de 100 anos.⁸⁶⁵

⁸⁶⁵ Na verdade, a Escola Normal da Corte (1880) estará completando em 2010, 130 anos; mas o Instituto de Educação, inaugurado em 1930, como Escola Normal, faz 80. Uma pequena diferença de 40 anos.



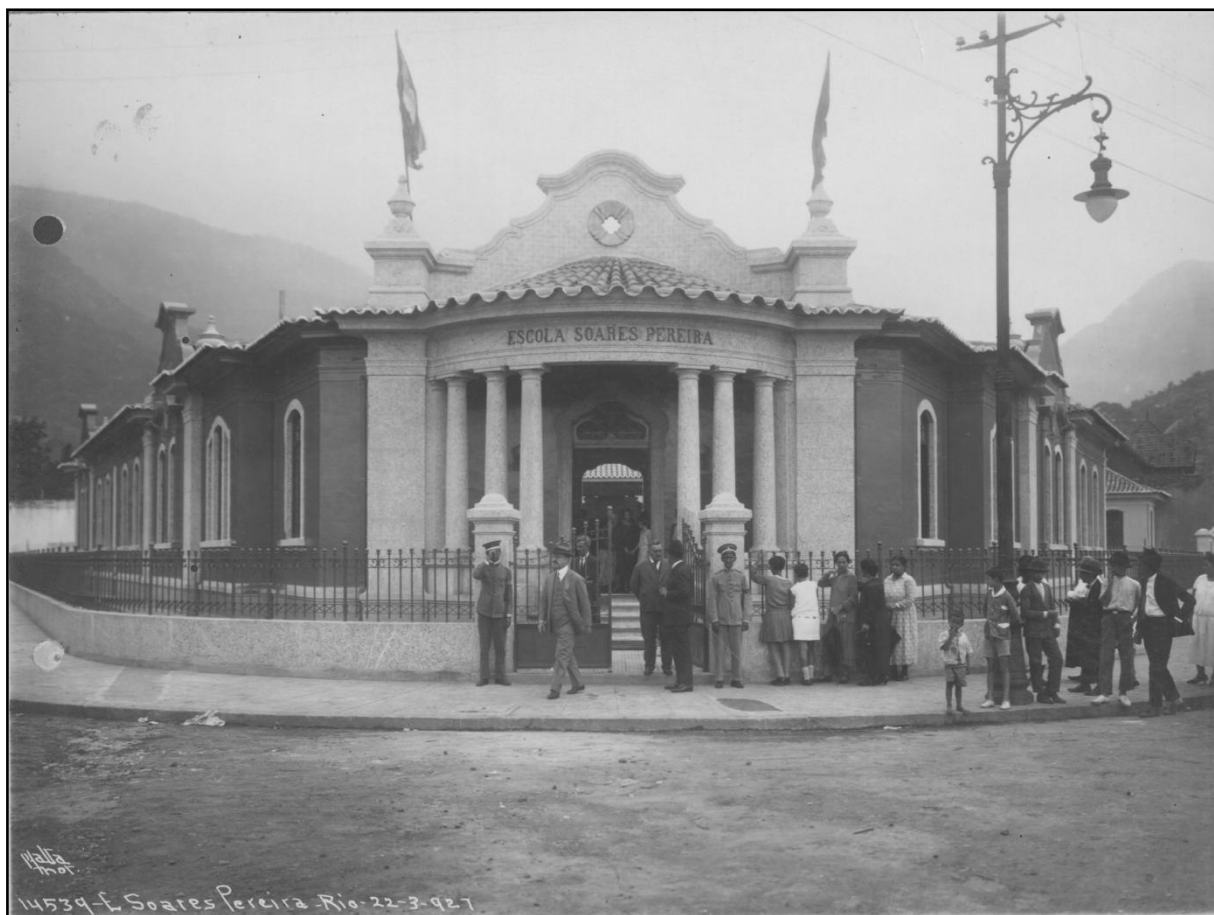
Fotografia 100: Escola Paulo de Frontin. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0479. Data da fotografia: 03/11/1927. Autor: Augusto Malta. Legenda: Escola Paulo de Frontin, na fachada. Conteúdo: Local: Rio Comprido – Rio de Janeiro. “Fachada da escola Paulo de Frontin, Rio Comprido.”



Fotografia 101: Escola Paulo de Frontin. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV0478. Data da fotografia: 13/06/1929. Autor: Augusto Malta. Conteúdo: “Entrada da Escola Paulo de Frontin.” Prédio anexo construído na gestão de Fernando de Azevedo.



Fotografia 102: Escola Minas Gerais. Fonte: Iconografia: AGCRJ: NV0434. Data: 00/00/1927 [sic]. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Escola Minas Gerais.” Conteúdo: Local: Praia Vermelha – Rio de Janeiro. “Fachada frontal e lateral direita da Escola Minas Gerais, Praia Vermelha, vendo-se automóvel e motorista uniformizado.”



Fotografia 103: Escola Soares Pereira. Fonte: Iconografia: MIS: F-009463. Data da fotografia: 22/03/1927. Autor: Augusto Malta. Coleção Augusto Malta. CREPRJ. Endereço: Avenida Maracanã, 1450 – Tijuca. Inauguração: 22/03/1927. Estilo Arquitetônico: Neocolonial. Prefeito: Antônio Prado Júnior. Diretor de Instrução Pública: Fernando de Azevedo. “Em homenagem à memória de seu esposo [José Antônio Soares Pereira], d. Maria do Nascimento Soares Pereira mandou construir um prédio que doou à Prefeitura do Distrito Federal, em 22 de março de 1927, para nele ser mantida uma escola.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 28 de outubro de 2008.



Fotografia 104: Escola Luis de Camões. Fotografia: NV 0348. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data: 12/05/1928. Autor: Augusto Malta. Legenda: Escola da Rua os Est. Do Barro Vermelho – Parada do Collegio.” Conteúdo: Local: Colégio – Rio de Janeiro. “fachada frontal da escola Luis de Camões em Colegio.” Fonte: relação dos Estabelecimentos de Ensino Primário e Jardins de Infância. RJ. PDF. 1957. [sic]



Fotografia 105: Escola Augusto Cony. Criação: 02/10/1928. Endereço: Av Nelson Cardoso, 352 – Taquara, Jacarepaguá. Pref. Antônio da Silva Prado Júnior. Dir. Fernando Azevedo. “Augusto Candido Xavier Cony foi professor público de instrução primária na Freguesia de Santana, na Corte imperial, tendo ainda mantido escola particular própria. Em 1872, juntamente com um grupo de professores públicos primários da Cidade do Rio de Janeiro, se envolveu na direção e redação do semanário ‘A Instrução Pública’, publicação do governo, aberto à expressão de diferentes correntes de pensamento sobre educação. O semanário surgiu após um ‘Manifesto dos professores’ assinado por trinta e cinco professores que reivindicavam melhores condições de ensino e salários.” (CREPRJ) Fonte: Iconografia, AGCRJ. Autor não identificado. Registro: 469/01.



Fotografia 106: Escola de Crumari. Fonte: Iconografia. MIS. F – 009836. Data da fotografia: 16/10/1928. Autor: Augusto Malta. Coleção Augusto Malta. Típica casa rural de moradia, casa-escola isolada.



Fotografia 107: Escola Barão de Taquara. Fonte: Iconografia. AGCRJ: PDF/PAM/PC – 0889. Escola Barão da Taquara. Provável Malta, 1928. PDF. Portal Augusto Malta.
Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009.



Fotografia 108: Escola Virgílio Várzea. Fonte: Iconografia. AGCRJ: PDF/AM/PC – 0660. Escola Municipal Virgílio Várzea, Rua José Silva. Autor: Augusto Malta, 1928. PDF. Portal Augusto Malta. Disponível em: <<http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2009. Virgílio Várzea: Inspetor do 10º districto – Rua Ypiranga n. 50 (moradia/inspetoria). Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jan./Mar. De 1911, p. 148. AGCRJ, Biblioteca, em 29/09/09. Distribuição das Escolas na Zona Urbana, 04/02/1911.



Fotografia 109: Escola Joaquim Manoel de Macedo. Fonte: Iconografia: AGCRJ: NV 0467. Fotografia sem data. Autor: Augusto e Aristogiton Malta. Local: Rua Campos da Paz, Rio Comprido. Legenda: “Fachada frontal da Escola Joaquim Manoel de Macedo, no Rio Comprido, vendo-se crianças a frente. A partir do ano de 1922, funcionaram na Rua Campos da Paz nº 218, duas escolas, a Joaquim Manoel de Macedo e a Uruguay. Em 1928, houve uma fusão, predominando a Escola Uruguay.” Legenda da fotografia: “E. Paraguay – R. Campos da Paz.” CREPRJ. A Escola Joaquim Manoel de Macedo, da fotografia, corresponde à atual Escola Mem de Sá. Rua Campos da Paz, 218 – Rio Comprido. Inauguração: 1929. Prefeito: Antônio da Silva Prado Júnior. Diretor de Instrução Pública: Fernando de Azevedo. “O prédio antigo foi demolido e a Escola reconstruída em 188, na gestão do Prefeito Saturnino Braga e do Secretário Municipal Moacyr de Góes.”



Fotografia 110: Escola Argentina. Fonte: Iconografia. MIS. F-009636. MIS. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. Coleção Augusto Malta.

CREPRJ. Atual Escola Sarmiento. Endereço: Rua vinte e Quatro de Maio, 941 - Engenho de Dentro. Inauguração: 1929. Prefeito: Antônio da Silva Prado Júnior. Diretor de Instrução Pública: Fernando de Azevedo. “O prédio atual foi inaugurado em 1929, com o nome de Escola Argentina. A partir de 1934, a escola passou a ter o nome de Sarmiento.” Em “Escolas Tombadas”: “Inicialmente, no local da atual escola, funcionou a Escola Delfim Moreira, em imóvel comprado pela Prefeitura do Distrito Federal em 1921. Com o nome de Escola Argentina, o prédio atual foi inaugurado em 1929, durante a administração do Prefeito Antônio da Silva Prado Júnior (1926/1930). A partir de 1934, a escola passou a ter o nome de Sarmiento, em homenagem ao grande educador e ex-presidente da Argentina. Na fachada do prédio, destacam-se dois painéis de azulejos pintados à mão: um retratando o mapa do Brasil, e, o outro, o mapa do Rio de Janeiro.”

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas.htm>> Acesso em: 29 de outubro de 2008.



Fotografia 111: Escola Estados Unidos. Fonte: F-009676. MIS. Data da Fotografia: 03/07/1930. Autor não identificado. Coleção Augusto Malta. Legenda da fotografia: “Esc. E. U. Am. do Norte. Rio, 3-7-930.”
CREPRJ: Endereço: Rua Itapiru, 453 – Catumbi. Criação: 1930. Funcionamento: 1929. Prefeito: Antônio da Silva Prado Júnior. Diretor de Instrução Pública: Fernando de Azevedo. “Em 1929, denominava-se 9ª Escola Mista do 6º Distrito e, a partir de 1937, o nome Escola Estados Unidos.”



Fotografia 112: Escola Uruguai. Benfica. Fonte: Iconografia: AGCR. NV0575. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. “Fachada frontal da escola Uruguai, Benfica. A Escola Uruguai localizava-se na rua Ana Néri, em Benfica.” [sic] Fonte: PDF – Relação dos estabelecimentos de ensino primário e jardins de infância, 1957 - Secretaria Geral de Educação e Cultura – Departamento de Educação e Cultura.” CREPRJ: Endereço: Rua Ana Néri, 192, São Cristóvão. Inauguração: 17/07/1930. Prefeito: Antônio da Silva Prado Júnior. Diretor de Instrução Pública: Fernando de Azevedo.



Fotografia 113: Escola República de El Salvador. Fonte: Iconografia, AGCRJ. Sem data. NV 0563. Autor: Augusto e Aristogiton Malta. Legenda: “E. S. Salvador – 8ª m. 13º Dist. Rua Almeida Nogueira, 27-31.”. Conteúdo: Local: Piedade, Rio de Janeiro. “Fachadas frontal e lateral esquerda da Escola São salvador, Piedade, vendo-se edificações, postes da rede elétrica e da iluminação pública.” Fonte: Relação dos estabelecimentos de ensino primário e jardins de infância. RJ. PDF, 1957. CREPRJ: Inauguração: 01/01/1930. Rua Almeida Nogueira, 85 – Piedade. Pref. Antônio da Silva Prado Júnior. Dir. Fernando Azevedo. “O prédio foi demolido. O atual prédio foi reinaugurado em 25 de outubro de 1968, segundo informação da escola, na gestão do Governador negro de Lima e do Secretário de Educação Vieira Mello.”



Fotografia 114: Escola Normal. Depois, Instituto de Educação. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV1908. Data da fotografia. 31/12/1935. Autor: Aristogiton Malta. Legenda: Rua Gonçalves Crespo.” Conteúdo: “Obras no terreno em frente ao Instituto de Educação na Rua Gonçalves Crespo, vendo-se caminhão e homens trabalhando. Ao fundo, Rua Mariz e Barros.”

Fonte: CREPRJ: Rua Mariz e Barros, 273 – Pça. da Bandeira. Inauguração: 30/10/1930. Prefeito: Antônio da Silva Prado Júnior. Diretor de Instrução Pública: Fernando de Azevedo.



Fotografia 115: Escola na Rua Pompílio Dias. Fonte: Iconografia, AGCRJ. Fotografia: NV 0487. Sem data. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Rua Pompílio Dias, 46 Escola”. Conteúdo: Local: Rio de Janeiro. Fachada frontal da escola na Rua Pompílio Dias. A Rua Pompílio Dias não consta na relação de logradouros do Rio de Janeiro, na Rua Pompílio de Albuquerque no Encantado, funcionou a Escola Tobias Barreto.” Fonte: Relação dos Estabelecimentos de ensino Primário e Jardins de Infância. RJ. PDEF. 1957; e Nomenclatura dos logradouros públicos do Distrito Federal. RD. PDF. 1952.

CREPRJ. **Escola Tobias Barreto.** Rua Pompílio de Albuquerque, 62 – Encantado. Inauguração: 1930. Pref. Antônio da Silva Prado Júnior. Dir. Fernando Azevedo. “O ano de inauguração é uma informação do Centro Arquivístico da secretaria Municipal de Educação, no entanto, a Escola informa a data de inauguração em 9 de fevereiro de 1926; a secretaria do Patrimônio Cultural nos aponta o ano de 1931.”



Fotografia 116: Escola Sergipe. Fotografia: NV 0564. Fonte: Iconografia: AGCRJ. Data: 17/04/1931. Autor: Augusto Malta. Legenda: “E. Sergipe.” Conteúdo: Local: Vicente de Carvalho – Rio de Janeiro. “Fachadas frontal e lateral direita da Escola Sergipe em Vic. Carvalho.” Fonte: Relação dos Estabelecimentos de Ensino primário e Jardins de Infância, RJ. PDF. 1957.”



Fotografia 117: Escola de Débeis. Fonte: Iconografia: AGCRL: NV 0332. Fotografia sem data. Autor: Augusto Malta. São Cristóvão. Perto do Palácio Imperial. Fachada frontal. Outra fotografia, NV 0286, mostra a Escola de Débeis com “Inauguração: Prefeito Prado Júnior”.

A Reforma Fernando de Azevedo, na Administração do Prefeito Antonio Prado Júnior, o “Decreto nº 2940 de 22 de novembro de 1928, regulamenta a Lei nº 3281, que organizou o ensino no Districto Federal” [sic] contendo 764 artigos.⁸⁶⁶ Mais minuciosamente abrangente seria impossível a uma legislação sobre educação. Alguns outros decretos também foram propostos por Azevedo sobre financiamento, no mesmo Boletim em que foi publicada a Reforma.⁸⁶⁷

Na “Parte II, Do ensino publico primário, Título I, Do caracter e finalidade do ensino primário”, o Artigo 80 estabelece que: “A escola primaria será de typo único, uniforme nas suas bases humanas e nacionaes e adaptada a rigor á realidade social.” No “Título II, Da gratuidade e da obrigatoriedade escolar”, o Artigo 85 determina que: “É gratuito o ensino primário de cinco annos.” No Artigo 86: “São obrigadas á freqüência escolar todas as creanças de 7 a 12 annos de idade, facultada, nas vagas, a matricula ás de 13 a 16 annos.” [sic] O “Paragrapho único” define as crianças que “ficam isentas desta obrigação:” a) Quando não houver escola publica numa área de 2 quilômetros de raio; b) Quando sofrerem de incapacidade física ou mental ou moléstia contagiosa ou repulsiva; c) Quando forem indigentes e não se lhes possa oferecer assistência escolar.

As escolas profissionais estão relacionadas na seção “Do ensino technico profissional, Título IV, Do ensino profissional masculino,” [sic]

Acham-se previstas as seguintes instituições escolares: Capítulo I – Da Escola Profissional Agricola: Escola Visconde de Mauá. Capítulo II – Da Escola Profissional de Obras em Madeira, Madeira Artistica e Obras Annexas: Escola Visconde de Cayru. Capítulo III – Do Instituto Profissional Electro-technico e Mecanico: Instituto João Alfredo. Capítulo IV – Da Escola Profissional de Artes Graphicas: Escola Alvaro Baptista. Capítulo V – Da Escola Profissional mecânica: Escola Souza Aguiar. Capítulo VI – Da Escola Profissional de Construção. Art. 378 – Fica creada, para ser installada em zona suburbana ou rural, quando parecer melhor ao Prefeito, uma escola profissional de construção, com os seguintes cursos: Tijolo, pedra e cimento. Pedreiros. Frentistas. Estucadores. Ferreiros. Latoeiros e Funileiros. Carpintaria e marcenaria. Pintura e decoração. Capítulo VII – Da Escola Profissional de Pesca. Art. 379 – Ficam creadas [...] Guaratiba [...] Ilha do governador. Capítulo VIII – Da Escola Profissional Commercial: Escola Amaro Cavalcanti. [sic]

No “Título V – Do ensino profissional feminino. Capítulo Único – Das escolas Profissionais Femininas”, o Artigo 393 especifica que “o actual Instituto Orsina da Fonseca, que funciona em regimen de internato, será a um tempo estabelecimento de assitencia social

⁸⁶⁶ AGCRJ: Boletim da Prefeitura do Districto Federal, Jul./Dez. de 1928, p. 106-200.

⁸⁶⁷ “Decreto n. 3.280, de 13 de janeiro de 1928: Autoriza o Prefeito a abrir credito especial de 3:600\$000, um extraordinário de 120:587\$514 [...] “Verba 12ª (Instrução Primaria) Material 1º - Aluguel de prédios para escolas, a deduzir á proporção que forem construídos prédios para escolas...38:000\$000” [...] Na verba 23ª (Instituto Ferreira Vianna) material 2º - Aquisição de artigos de consumo, moveis, utensílios e despesas de material não previstas e custeio de trabalhos manuaes e de educação physica...10:000\$000. Sancionados por Antonio Prado Junior: Decreto n. 2737 de 17 de janeiro de 1928.” Boletim da Prefeitura do Districto Federal. Secretaria do Gabinete do Prefeito. Poder Legislativo. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil, Janeiro a Junho de 1928, p.11-24. [sic]

e de ensino profissional de 4 annos, com seu curso annexo complementar vocacional, de dois, submettido ao mesmo regimen das escolas profissionais femininas.” [sic]

A “Parte VIII, Título V, da assistência social, alimentar e sanitária”, no Artigo 551, explica como se dará esta proposição: “A assistência social escolar será exercida por meio das seguintes instituições: Internatos de assistência; Caixa escola; Cooperativa escolar; Caixa econômica escolar; Associações periescolares.” [sic] No Artigo 552 especifica-se que: “Os internatos de assistência terão caracter de assistência social sem prejuízo de seu programa educativo, em vista da finalidade de cada um desses estabelecimentos.” E no Artigo 553, quais serão internatos de assistência: “O Instituto Ferreira Vianna, o Instituto João Alfredo e a Escola Visconde de Mauá, para menores do sexo masculino; O Instituto Orsina da Fonseca, para menores do sexo feminino.” [sic]

O Capítulo II, “Das caixas escolares”, trata de doações para que crianças das classes subalternas freqüentem a escola pública. Vem assim explicitado o Artigo 572: “Em cada districto se organizará uma caixa escolar, destinada a amparar os alumnos pobres com alimentação e vestuário, de preferencia fornecidos pelas escolas profissionais.” [sic] Articula-se às Cooperativas Escolares, “associação cooperativa de consumo de que fazem parte todos os alumnos,” como “meio educativo do espirito de cooperação [entre classes sociais].”⁸⁶⁸

Fernando de Azevedo, em relação à legislação antecedente, demarcou a relevância histórica da construção de escolas públicas pelo Estado. O “Título VI, das edificações e installações escolares,” é uma inédita proposta de legislar sobre o prédio escolar, um dos grandes méritos da reforma, com caráter público que justifica ser destacado. Pela primeira vez a construção de escolas integra tão enfaticamente uma lei do ensino no Distrito Federal, com título específico inclusive. Com efeito, na perspectiva de nosso interesse de estudo — o prédio escolar público e sua expansão na cidade do Rio de Janeiro —, é precisamente nesse momento histórico que tal objetivo é propugnado com ênfase e determinação legislativa.

O Artigo 599 se refere à necessidade de desapropriação pública para instalação de escolas: “O Prefeito poderá promover a desapropriação, por utilidade publica, de terrenos com as dimensões mínimas de 60 ms. de largura por 80 ms. de comprimento, afim de nelles se construírem prédios escolares.” [sic] O parágrafo primeiro determina que:

Para servirem aos núcleos escolares do centro urbano, onde não convenha a construção de prédios escolares ou não haja terreno com dimensões mínimas, serão construídos parques-escolas situados em zona suburbana ou extra-urbana, na direcção das grandes correntes da cidade e no prolongamento de seus raios principais. [sic]

⁸⁶⁸ AZEVEDO, 1958, op. cit., p. 86.

No parágrafo segundo ficam estabelecidas as dimensões das instituições escolares. Os parques-escolas, que devem ter capacidade para cinco mil crianças no mínimo, constarão de “um corpo central de edifício com salas de aula, oficinas para trabalhos manuaes e modelagem e um salão de festas, conferencias e exhibições; gymnasio e campo de jogos; as installações necessarias a um centro educativo social dessa natureza.” [sic]

O “Parágrafo Terceiro” trata do transporte dos alunos: Poderão ser contratados serviços especiais de ônibus escolares, bondes e estradas de ferro para o transporte das crianças aos parques-escolas e ás escolas de débeis, como para excursões e visitas a fabricas e museus.

A questão já apontada por Álvaro Baptista sobre a inconveniência de algumas escolas precarizadas continuarem a funcionar e a Prefeitura poder desfazer-se delas foi prevista no Artigo 600, que prescreve: “O Prefeito poderá vender em hasta publica os prédios escolares que forem condenados como impróprios ao funcionamento de escola.” [sic] Talvez esta solução, pura e simples, não fosse a mais conveniente, na medida em que significava desfazer-se de um imóvel público.

A reforma previa também outra solução, no caso da venda dos prédios escolares inadequados: “Parafrapho unico [art. 600]: O produto dessas vendas será sempre applicado integralmente na compra de terrenos para escolas ou na construcção de prédios escolares.” [sic]

Para obstaculizar tentativas de venda de casas particulares para servirem como escolas públicas, o Artigo 601 determinava que “é vedada a aquisição de prédios de moradia ou de outra qualquer finalidade, afim de nelles serem installadas escolas.” [sic]

Outra forma de bloquear possíveis transformações de imóveis que tinham finalidades distintas das escolas foi impedir que prédios públicos impróprios para fins escolares pudessem ser convertidos em escolas. Assim, estava explicitada no Parágrafo único do artigo 601: “Fica também prohibida a adaptação de prédios municipaes a fins escolares.” [sic]

O Artigo 602 dizia que nenhum prédio escolar será construído sem previa planta executada por arquiteto de notória competência em construções desse gênero, com assistência técnica de inspetor médico, do Diretor Geral de Instrução Pública e de engenheiro da Diretoria Geral de Obras Públicas.

O Artigo 603 organizava um apoio técnico em engenharia para Diretoria de Instrução Pública: “O Prefeito designará um engenheiro da Directoria Geral de Obras, para servir em commissão junto á Sub-Directoria Technica, na qualidade de assistente.” [sic] No “Paragrapho unico” era complementado: “O engenheiro assistente terá como auxiliares um

dos cartographos e os demais funcionarios que forem precisos, tirados em commissão do quadro da Directoria Geral de Instrução Publica.” [sic]

No Artigo 607 estabelecia-se a previsão de uma programação de obras de reformas: “no fim de cada período letivo a sub-Directoria Technica enviará ao Director dos Proprios Municipais a serie de obras de concertos e reformas projectadas para o período das férias.” [sic]

O Art. 610 determina a necessidade do parecer de um médico para que se aprove a construção de uma escola: “Nenhum projecto será executado sem o prévio exame e parecer de inspector medico designado pelo Director Geral e sua expressa aprovação.” [sic]

O Artigo 611 especifica, em termos de administração pública, a forma como serão efetivadas as edificações de escolas: “As construcções serão executadas por empreitada, mediante concurrencia publica, ou por administração, de accordo com as leis em vigor.” Como decorrência o Parágrafo único do artigo 611 determina que “as concurrencias publicas para a construção de prédios escolares serão presididas pelo Sub-Director Technico e as propostas serão julgadas por três engenheiros ou archietos designados pelo Director Geral.” [sic]

Gabinete médico em todas as escolas é o que especifica o Artigo 612. Assim, fica estabelecido que em todos os edifícios que se construírem e se aparelharem para funcionamento de escolas, haverá um gabinete para o inspetor médico, com o material indispensável, e um gabinete odontológico, fazendo as despesas de tais instalações parte do orçamento geral da construção do edifício.

Nenhum prédio escolar será construído, conforme explicita o Art. 613 “sem que comprehenda pateo de recreio e de exercícios phisicos, pavilhão coberto para gymnastica, de 12 ms. por 24, no mínimo, uma piscina ou banheiros e officinas de pequenas industrias.” Parágrafo único: “Exceptuar-se-ãos os prédios desmontáveis de madeira ou pequenos prédios de cimento armado, que poderão ser adoptados na zona rural de polpulação escolar escassa.” [sic]

O Artigo 614 preocupou-se com as condições de utilização das futuras escolas pelos alunos:

As plantas de construção escolar deverão obedecer rigorosamente ás regras hygienicas e pedagogicas, como sejam a amplitude das salas de aula e distribuição de luz, o arejamento, a distribuição d’agua potável e as fontes hygienicas para uso dos alumnos, a conveniente localização e o escoamento das installações sanitárias, a fácil entrada, sahida e circulação de turmas de alumnos e as varias necessidades da administração escolar. [sic]

A relação entre espaço e quantidade de alunos foi considerada no Artigo 615. Especificou ainda que “as salas de aula deverão ter capacidade para o maximo de quarenta alumnos, abrangendo sempre uma área que variará de 50 a 60 metros quadrados.” [sic]

Na Parte XIII, “as disposições finais, Título Único, das disposições gerais e transitórias”, dois artigos remetem para a questão dos prédios escolares. O Artigo 741 estabelece que “os edificios onde funcionam escolas não podem ser utilizados para fins diferentes daquelle a que são destinados.” E relaciona a existência de escola à presença de professores e funcionários no Artigo 742: “Nenhuma escola será provida de pessoal docente e administrativo sem que haja prédio para o seu funcionamento com respectivo mobiliário e material escolar.” [sic]

A Parte XII, “Do fundo escolar, Título Único, Da sua constituição e aplicação”, também constitui uma perspectiva inédita que prevê financiamento público específico para a escola pública.

O Artigo 763, pela primeira vez determina na legislação do ensino na capital federal um fundo para a educação: “O fundo escolar será applicado ao desenvolvimento da instrucção publica no Districto Federal.” [sic]

No Artigo 737 está previsto que “constituirão o fundo escolar os seguintes recursos:”

1º - o producto das multas impostas pelas autoridades escolares e das multas por infração de leis e regulamentos municipaes que não tenham destino especial; 2º - os vencimentos que, em virtude de licenças ou faltas, deixarem de perceber os funcionarios da Directoria de Instrucção Publica; 3º - as taxas de matriculas, exames e diploma pagas pelos alumnos da escola normal; 4º - o producto das multas determinadas neste regulamento; 5º - o valor dos donativos e legados feitos á Prefeitura para a instrucção publica; 6º - as subvenções federaes, ou outras, que forem instituídas em favos da instrucção publica; 7º - a quota annual consignada para este fim no orçamento da despesa; 8º - as quotas addicionaes e os impostos que forem creados em favor da instrucção publica. [sic]

No Artigo 738 fica especificada a finalidade de aplicação das receitas que compõe o Fundo: “As consignações constantes dos oito (8) números do art. 737 constituirão um fundo especial, destinado ao desenvolvimento da educação primaria e profissional, á aquisição de mobiliário e material escolar e á subvenção ás caixas escolares.” [sic]

A exclusividade de utilização do Fundo é explicitada pelo Artigo 740: “Os donativos e legados feitos á Prefeitura, para a construcção de prédios escolares ou qualquer outro destino especial, serão applicados exclusivamente aos fins preestabelecidos pelos doadores.” [sic]

O Título III, Do ensino particular, referente ao Artigo 59, é algo generoso com o ensino privado quando diz: “Ficam sujeitos a registro *gratuito*, na Directoria Geral de Instrucção Publica, os estabelecimentos ou quaesquer cursos particulares de ensino primário, complementar, technico-profissional, domestico ou de línguas e sciencias.” [sic] [grifo nosso]

O Título IV (Parte I) “Do ensino particular subvencionado”, conserva a antiga concessão à escola privada, o que resulta na preeminência do privado sobre o público. Ou seja, em que pese Azevedo se caracterizar como propugnador da construção de escolas, ao mesmo tempo, encaminhava soluções para a prática de uma parceria *público-privado*, com o Estado subvencionando escola particular. Representa a contradição central da Reforma Fernando de Azevedo, sobre a qual não faz menção alguma o autor em sua obra “Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil.” Uma omissão significativa.

O Artigo 73 estabelece expressamente que: “A Municipalidade poderá subvencionar estabelecimentos de ensino particular.” No Parágrafo único especifica quais “são condições para que um estabelecimento obtenha subvenção:”

Ministrar por brasileiro, em todas as suas disciplinas, o ensino primário, inclusive o de cursos anexos a gymnasio e a escola normal, profissional e domestica; Fornecer instrução gratuita a, pelo menos, 10% dos alumnos matriculados em caso de externato, instrução e pensão ao mesmo numero em caso de internato; Adoptar, para educação higyenica, o mesmo regimen das escolas publicas, sob a fiscalização technica official; Cobrar dos alumnos mensalidade módica, a juízo do Director Geral de Instrcção Publica; Ter frequencia pelo menos igual á dos estabelecimentos de ensino primário municipal. [sic]

O Artigo 74 condiciona que “para obter subvenção deverá o director da escola dirigir-se ao Director Geral de Instrução publica, em requerimento instruído com as seguintes informações:” [sic]

Nome dos professores do estabelecimento e sua nacionalidade; Numero total de alumnos matriculados e dos que recebem instrução gratuita; Declaração de que adopta para educação hygienica dos alumnos o mesmo regimen das escolas publicas; Mensalidade cobrada dos alumnos; Frequência dos alumnos. [sic]

O Artigo 75 diz respeito à distribuição geográfica: A subvenção será de preferência concedida a escolas localizadas em zona rural ou marítima ou em zona de população proletária.

O Artigo 76 destaca que: “A subvenção mensal a estabelecimento de ensino particular que funcione em regimen de externato será concedida de accordo com a frequencia media e não poderá exceder de 10\$000 [ou 40\$000, pois está um pouco apagado] por alumno.” [sic] No “Paragrapho unico” há a advertência de que “será suspensa pelo Director Geral de Instrução Publica a subvenção ao estabelecimento quando a percentagem da frequência for inferior á das escolas officiaes.” [sic]

O Artigo 77 determina que a subvenção só será paga à vista de atestado de regular funcionamento passado pela Diretoria Geral de Instrução Pública, mediante informação e depois da visita do inspetor escolar em que se verifique o escrupuloso cumprimento dos

dispositivos legais e regulamentares referentes ao ensino particular e ao ensino particular subvencionado.

O estabelecimento que goze de subvenção fica obrigado, conforme definido no Artigo 78, “além do preenchimento das condições estatuídas no artigo 73 deste regulamento, a ter escripturação regular e em dia, de accordo com as exigências que lhe forem feitas pela Directoria Geral de Instrucção.” [sic]

O Artigo 79 explicita quanto à inspecção pela Direção da Instrucção Pública Municipal: “Á inspecção escolar e á inspecção medica compete verificar, em visitas mensaes, se nos estabelecimentos de ensino particular subvencionado são rigorosamente respeitadas as condições para a subvenção estabelecida neste regulamento.” [sic]

O Título VI, trata das “Das fundações particulares.” No Artigo 394 está previsto que o Prefeito poderá:

Auxiliar, por meio de subvenção nunca superior a cem contos annuaes, as fundações particulares, de educação technica e profissional e de ensino domestico, qua satisfizerem rigorosamente ás seguintes condições: [sic] Funccionamento em edificio próprio com officinas, inteiramente aparelhadas para o fim a que a que se destina a escola (mecânica, electro-mecanica, agrícola, domestica, etc.); Funccionamento regular de educação effectiva de dous annos, no mínimo; Matricula annual não inferior a cem alumnos e percentagem de frequência mensal pelo menos igual á dos estabelecimentos officiaes similares; Fiscalização do governo municipal, quanto á applicação da subvenção, ao character nacional, á moral, á hygiene e á estatística; Reserva ao governo de 10% de suas matriculas para menores de 14 annos, filhos de operários municipaes, que nellas serão educados gratuitamente. [sic]

Enfim, Fernando de Azevedo, quanto às subvenções, acaba por propor algo parecido com o que existia desde o período imperial. O qual, por sua vez, foi um período da história da educação brasileira alvo de suas críticas em *A Cultura Brasileira*.

Marlos Rocha, ao discutir a pertinência de um “projeto nacional e escolarização”; isto é, em que medida é possível vincular educação pública e um projeto de nação, assinala que na sua percepção “a reforma de Fernando de Azevedo implementada no Distrito Federal, de 1927 a 1930, é uma expressão pouco mais acabada de superação do suposto da insuficiência cívica naquela estratégia de nação.” Na medida em que “propõe uma política de integração da escola ao meio social circundante.” Pela primeira vez na política pública e no pensamento social brasileiro, segundo Rocha, “coloca-se a incorporação e a participação do povo não como meta, mas como condição necessária para a solução do problema proposto: a democratização da escolarização pública.” A tônica, embora continue na sociedade, “já

perpassa uma estratégia de nação. A crítica às elites e aos seus recursos de domínio é evidente.”⁸⁶⁹

Entretanto, analisando numa outra perspectiva, a reforma é limitada em seus avanços, pois justo no momento em que a educação pública parece ser consagrada, no momento considerado como o de uma revolução do ensino, são retomadas antigas tradições. Ao lado da proposição da construção de prédios escolares públicos, persiste a proposta de subvencionar-se a escola privada. Marx em “O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte” discute essa tendência dos homens em recorrer ao passado e nele se perpetuar quando estão prestes a revolucionar as circunstâncias de sua época.⁸⁷⁰ Na prática, Fernando de Azevedo produziu *a ampliação do público*, ao construir escolas, e ao mesmo tempo, produziu a sua contenção, com *a expansão do privado*, ao propugnar o seu financiamento pelo Estado. No sentido da relação contraditória entre público e privado, este continuou a imiscuir-se naquele. Azevedo, enquanto liberal, não é incoerente, pois o liberalismo defende a livre iniciativa do privado.

As proposições de Azevedo operaram transformações significativas que ampliaram o público, embora continuasse a preeminência do privado sobre o público, a partir da proposta de subvenção à escola particular. Azevedo, como um liberal, em que pese advogar em defesa do ensino público, defenderia obviamente também a livre iniciativa privada do ensino particular. Esta contradição está na base do liberalismo, como assinalou Roque de Barros.⁸⁷¹ Portanto, na lógica azevediana, não haveria conflito no fato de o ensino público e o privado serem financiados pelo Estado.

De todo modo, procurando entender os renovadores “dentro da rede de relações tecidas no contexto em que viveram”, com explicitou Libânia Xavier,⁸⁷² Azevedo certamente sofreu pressões de variados setores, e dentre estes deveria figurar a escola privada, o que, provavelmente, determinou a necessidade de incluir verba pública para ensino particular.

⁸⁶⁹ ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Projeto nacional e escolarização: a transição para a república e suas primeiras décadas. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida. *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 133-43.

⁸⁷⁰ Cf. “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos; e justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada.” In: MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 21.

⁸⁷¹ BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo, 1986, p. 74-5.

⁸⁷² XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 73.

Como já foi ressaltado antes, seguindo a análise de Cavaliere,⁸⁷³ sobre a República e Schueler sobre o Império, as propostas de expansão de escolas públicas na República Velha — o que revela um aspecto da política educacional na cidade do Rio de Janeiro que se reitera no tempo —, “não embutiam qualquer rejeição à escola privada em si”, ao contrário, a “ampliação do ensino privado era praticamente um consenso à época.”⁸⁷⁴ Com efeito, na lei que reformou o ensino no Distrito Federal em 1928 estava prevista a subvenção de escolas particulares, ampliando o ensino particular, ao mesmo tempo que se ampliava o público.

Azevedo não deixou de ser apologético quanto à sua reforma da instrução pública. Em *A Cultura Brasileira*, escreve ele:⁸⁷⁵

Tem-se considerado como ponto culminante no movimento de renovação educacional no Brasil, a reforma de 1928 no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas. Alguns historiadores da educação não hesitaram mesmo em afirmar que, com a reforma consubstanciada no decreto nº 3. 281, de 23 de janeiro de 1928, se entrou resolutamente numa fase nova da história da educação nacional.

Azevedo, porém, conservou na proposta da reforma, o financiamento público ao ensino privado, sob a forma da escola particular subvencionada — um ranço do período imperial.

Nelson Piletti, que publicou um trabalho sobre a “Reforma Fernando de Azevedo,”⁸⁷⁶ assinala que “Fernando de Azevedo promoveu a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal, restrita, porém, a sua área de competência — ensino primário, técnico-profissional e normal —, não alcançando o ensino secundário e o superior.” A reforma, “com uma orientação eminentemente técnica, tinha na verdade objetivos políticos mais amplos, que se traduziam na busca da ‘reforma como alternativa à revolução’.” Nas palavras do próprio Fernando Azevedo, segundo Piletti, “a reforma levaria a escola a contribuir para ‘enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias’, promovendo a *conciliação entre as classes*.”⁸⁷⁷ [grifo nosso]

⁸⁷³ CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

⁸⁷⁴ *Ibid.*, Cf. nota 7, p. 35.

⁸⁷⁵ AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In: AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Parte 3 da 5ª edição. São Paulo: Melhoramentos: Brasília: INL/ MEC, 1976, p. 163.

⁸⁷⁶ PILETTI, Nelson. *A reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal, 1927-1930*. São Paulo: EDUSP, 1982.

⁸⁷⁷ “A criança pobre aprenderá ali (na escola da reforma) a trabalhar. A criança rica, trabalhando igualmente, aprenderá a respeitar o trabalho alheio. Mais tarde, quando as condições econômicas e sociais apartarem em castas a primitiva multidão, haverá entre pobres e ricos entendimento tácito, simpatia familiar adquirida no primeiro convívio — uma razão legítima, portanto, de unidade de cooperação.” Citação literal de Azevedo em “Novos caminhos...” In: PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 349-53.

Fernando Azevedo, na Direção da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), não se ateve apenas à proposta de uma reforma, pelo contrário, empreendeu medidas concretas para a edificação de prédios escolares públicos. Além da construção de escolas, ampliou escolas já existentes, como as Escolas Paulo de Frontin e Rivadávia Côrrea, em 1928. Dessa forma, contribuiu efetivamente para a *construção do público* na Educação Pública brasileira. As “Actas de concurrencia publica” para a seleção dos construtores visando a edificação de instalações que ampliava a capacidade de dois grupos escolares, exemplificam sua ação. As atas correspondiam à construção de “dois edificios annexos ás Escolas profissionais ‘Paulo de Frontin’ e ‘Rivadavia Corrêa’ situadas, respectivamente, á rua Barão de Ubá nº 107 e Praça da Republica.”⁸⁷⁸ [sic] Azevedo, por sua vez, justificou a concepção diferente (algo exótica) das demais escolas predominantemente em estilo neoclássico.⁸⁷⁹ Os edificios que foram destinados às escolas profissionais Paulo de Fontin e Rivadávia Correia,

não podem ser honestamente julgados pela parte executada dos projetos. A insuficiência do terreno obrigou-nos a mandar projetar as construções em altura, com pátios no centro, à maneira de claustro, e amplas galerias no pavimento térreo, para exercícios e recreio das alunas. É esse certamente um defeito, que não pôde ser removido, em razão das dimensões do terreno e da impossibilidade de o ampliar para qualquer dos lados. Pareceu-nos preferível aceitar o projeto — o melhor que se poderia obter dentro dos terrenos, — a deslocar as escolas profissionais da proximidade das vias férreas [considera como público alvo, composto de filhos dos trabalhadores dos subúrbios] que as tornavam mais acessíveis à população dos subúrbios. Mas, essas grandes edificações escolares, a que o arquiteto não teve por bem imprimir o cunho tradicional, a vista do número de pavimentos (5 pavimentos), apresentam, sob um aspecto importante, na simplicidade moderna de suas linhas, uma perfeita distribuição de plano rigorosamente apropriado aos seus fins e constituição, quando concluídas de acordo com o projeto integral, as duas construções mais impressivas e de mais vulto levantadas no Brasil, expressamente para a instalação de escolas profissionais.

A escola particular subvencionada e a escola pública em casa alugada perduraram, mesmo depois de Azevedo dirigir a Instrução Pública. Nos estudos para a localização de escolas no 12º e 14º Distritos, segundo as disposições do Plano Regulador, na gestão de Anísio Teixeira, elaborado pela Diretoria Geral de Instrução Pública, através do Serviço de Prédios e Aparelhamento Escolares, de 1932, verificamos a existência de 13 escolas alugadas, as quais deveriam ainda ser suprimidas segundo o Plano.⁸⁸⁰ Azevedo, a despeito de ser uma liderança da renovação educacional, não se contrapôs à tendência privatista que norteava a educação pública no Brasil. Nesse sentido, permaneceu subordinado às contradições

⁸⁷⁸ AGCRJ: Códice 15-4-9: Atas de concorrência pública para a construção de dois prédios escolares; 1928.

⁸⁷⁹ AZEVEDO, p. 1

⁸⁸⁰ AGCRJ: Iconografia: Estudo para a localização de escolas no 12º e 14º Districto, segundo as disposições do Plano Regulador: DGIP-SPAE.

históricas que marcavam e ainda marcam a educação pública brasileira, bem como a sociedade brasileira em geral.

Anísio Teixeira, que sucedeu Azevedo na Diretoria de Instrução Pública, propugnava pela construção de escolas e expos seus planos e argumentos em “Os prédios e o aparelhamento escolares”, condenando as escolas em prédios alugados e a inadequação dos prédios próprios como instalações condizentes com o ensino público. Porém não reservou uma palavra no que se refere ao subsídio à escola privada.⁸⁸¹

Teixeira alertou para as condições de aparelhamento escolar no Distrito federal. Avaliou que “a relação dos próprios municipais é bem expressiva.” Porém, dos 79 existentes em 1932, “apenas 12 podiam ser conservados, 32 deviam ser adaptados, reformados, ampliados ou totalmente reconstruídos, e 35 *condenados*, devendo ser utilizados para qualquer outro fim, menos para escolas.” Além disso, “os prédios restantes eram de aluguel e, sujeitos a exames, revelaram condições absolutamente idênticas, senão mais graves.”⁸⁸² A avaliação de Teixeira é rigorosa quanto às precárias instalações em prédios próprios municipais e nas casas alugadas, mas não esboça nenhuma crítica às escolas particulares subvencionadas.

João Villalobos apontou essa mesma posição de Teixeira — financiamento da escola privada pelo Estado —, no debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conquanto “Anísio Teixeira não se mostrou avêso ao financiamento de escolas particulares por parte do Estado.” [sic] Assim, a certa altura de sua exposição, julgou aconselhável que a União, em vez de promover a federalização em larga escala, “procurasse subvencionar as escolas particulares de acordo com a eficiência demonstrada, notadamente as de ensino superior’ (Diário do Congresso Nacional, S.I. 12/2/1957, p. 44).” Anos depois, “quando a polêmica sobre o ensino já era bem mais intensa, os que defendiam o emprêgo das verbas públicas exclusivamente no ensino oficial haveriam de lembrar êsse fato.” [sic] No calor dos debates na LDB/1961, “um Editorial da revista *Anhembi*” defendendo a posição do grupo de educadores que defendia verba pública exclusivamente para escola pública, assinalava que: “Anísio Teixeira discorda de nós e acha que a escola particular deve ser amparada, e toda a sua ação no INEP tem sido nesse sentido. O que Anísio acha é que a escola religiosa não tem

⁸⁸¹ TEIXEIRA, Anísio. Os prédios e o aparelhamento escolares. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, p. 238-46.

⁸⁸² *Ibid.*, p. 240.

prioridade sobre a escola pública' (Variações em torno de um debate, 1958, nº 94, p. 79).”⁸⁸³[sic]

Seguindo esse mesmo posicionamento, para Anísio Teixeira, como assinala Villalobos, ao lado do sistema público, “erguer-se-ia o privado, ‘para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, preferiam pagá-lo a receber a educação pública, gratuita e distribuída in discriminadamente”. Alimentamos por vezes, explicava em seguida, “a veleidade de manter um sistema de educação particular com os característicos da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública.” A educação particular é particular, prossegue Teixeira, destinada a alunos da preferência dos que a mantenham e dirijam, e naturalmente cara. “Entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está êste de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem, apenas, à educação pública.”⁸⁸⁴[sic] Porém, entendendo os renovadores “dentro da rede de relações tecidas no contexto em que viveram,”⁸⁸⁵ não são em absoluto privatistas, estiveram sujeitos à pressões, até mesmo em razão de cargos que ocuparam. E ainda, enquanto liberais, não se incorporam, todavia, na concepção de exclusividade de financiamento público para a educação pública, mas defendem a sua ampliação em larga escala.

Com efeito, Anísio Teixeira será o promotor da escola funcional, na perspectiva desenvolvida por Faria Filho e Vidal. A partir daí, sobretudo, a escola passa a ser planejada com maior rigor arquitetônico, voltada para construção de um espaço específico para a aprendizagem escolar.⁸⁸⁶ Teixeira, *a priori*, foi o educador brasileiro que imprimiu maior relevância a questão dos prédios escolares como política de educação pública. No início da década de 1930, segundo ele, “o problema de edificações escolares, a exemplo dos demais problemas do sistema educacional do Rio de Janeiro (DF), não havia sido antes objeto de soluções previamente planejadas e sistematicamente seguidas.”⁸⁸⁷ A partir de então, Teixeira passa a elaboração de um plano para a edificação de escolas no Distrito Federal que privilegiaria as condições de funcionalidade racional do ambiente escolar.

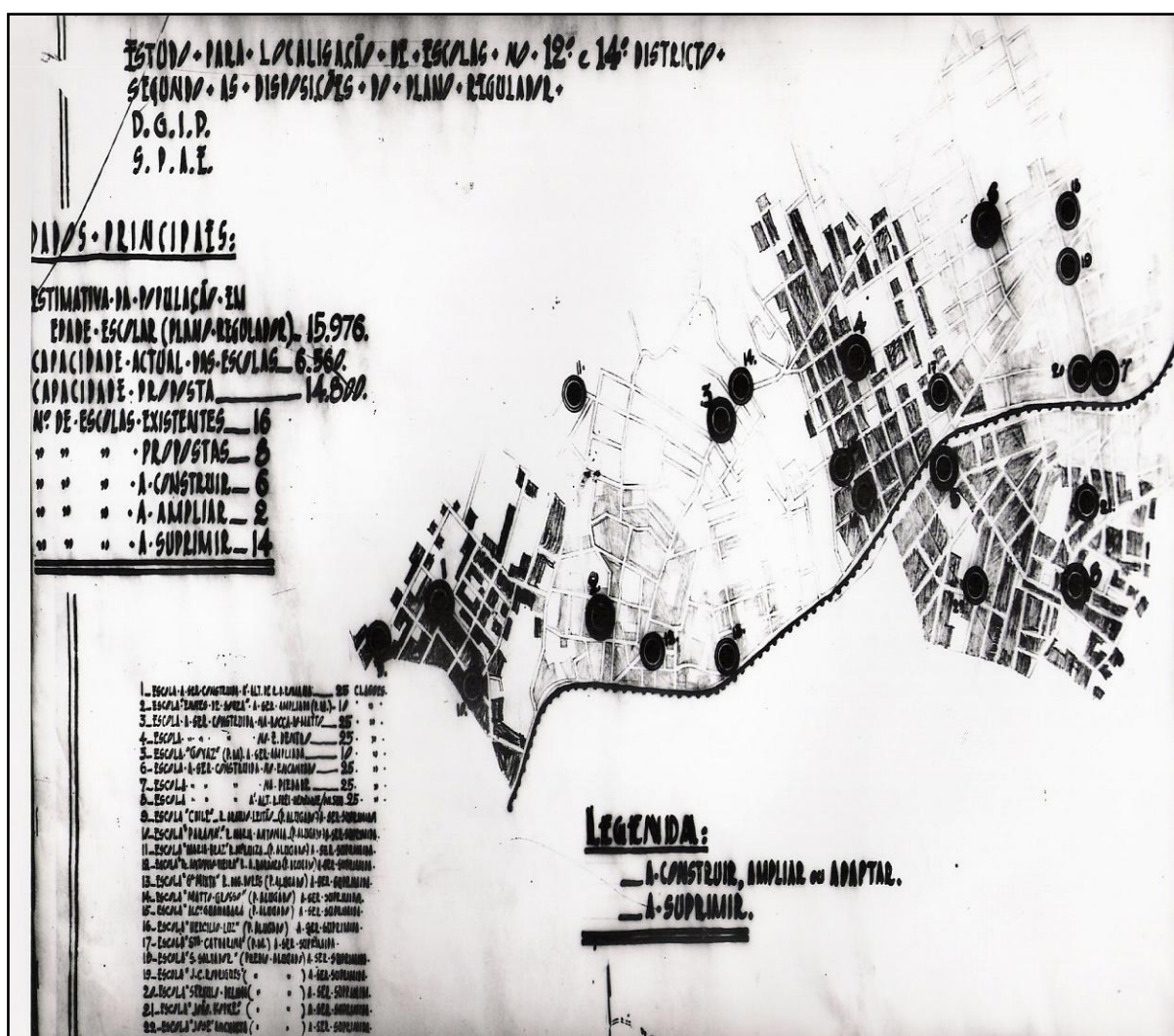
⁸⁸³ Cf. exposição de Anísio Teixeira na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal em 1952. Principalmente a nota 21, na página 62. In: VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira – USP, 1969, p. 62.

⁸⁸⁴ *Ibid.*, p. 62.

⁸⁸⁵ XAVIER, op. cit., 2002, p. 73.

⁸⁸⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 41-71, 2005.

⁸⁸⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª ed., 1997, p. 237.



Fotografia 118: Plano Regulador. Fonte: Iconografia, AGCRJ. NV1514. Data da fotografia: 01/04/1934. Autor: Augusto Malta. Legenda: “Estudo para a localização de escolas no 12º e 14º Distritos.” Conteúdo: Local: Rio de Janeiro. “Estudo para a localização de escolas no 12º e 14º Distritos, com indicação de escolas a suprimir, a construir, ampliar ou adaptar.” Segundo as disposições do Plano Regulador, na gestão de Anísio Teixeira. Diretoria Geral de Instrução Pública: Serviço de Prédios e Aparelhamento Escolares, 1932.

Uma questão que emerge a partir dessa avaliação de Teixeira, de que a construção de escolas “não havia sido antes objeto de soluções previamente planejadas e sistematicamente seguidas,” é de que ele talvez exagere em tal afirmação, pois desconsidera, assim, um conjunto de escolas edificadas na cidade do Rio de Janeiro, como por exemplo, as construídas desde 1870 no Império; na primeira década do século XX e mesmo nas décadas de 1900, 1910 e 1920, na República. Teixeira, por outro lado, talvez tenha razão, na medida em que as escolas construídas até aquele momento, não tinham em sua totalidade um projeto arquitetônico especificamente definido para abrigar escolas.

Da relação de escolas a suprimir se conclui que Anísio Teixeira deparou-se com um quadro no qual ainda predominavam as escolas públicas em prédios privados alugados. A conclusão é que mesmo com impulso das construções com Fernando de Azevedo, não foi possível superar tal contradição na educação pública na cidade do Rio de Janeiro. A proposta de Anísio Teixeira repelia a escola em casa alugada, propugnava pela construção de escolas adequando o número de alunos ao de classes, necessitando, porém, fechar escolas em prédios alugados, e até mesmo em um próprio municipal, que deveria não apenas ser de pequeno porte, como também ser precário em suas instalações.

O sentido político das construções escolares é denunciado por Marta Carvalho,⁸⁸⁸ quando analisa as escolas na República Velha: “Na economia das providências republicanas de institucionalização da nova ordem política, a escola foi marco a sinalizar a ruptura que se pretendia instaurar entre um passado de obscurantismo e um futuro luminoso.” Assim, servia “para *fazer ver* a importância que a República atribuía à instrução, o edifício devia *dar a ver* a escola no seu funcionamento, como instituição que, adequada aos preceitos da pedagogia moderna, evidenciasse o Progresso que a República instaurava.” Carvalho centra o debate na escola-monumento, evidenciando os fins a que se destinavam tais prédios escolares segundo o alcance político de afirmação da modernidade republicana.

Não obstante, as escolas construídas na Corte imperial, na década de 1870, estavam revestidas de certa imponência e as primeiras escolas republicanas mantêm essa vertente, buscando destaque na paisagem urbana, como ocorreria com Pereira Passos (década de 1900). A concepção de escola funcional predominará posteriormente, no século XX. Essa tendência ocorrerá mais precisamente a partir de Anísio Teixeira (década de 1930), posto que mesmo

⁸⁸⁸ CARVALHO, Marta Maria Chagas. Arquitetura escolar e primado da visibilidade. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola pública e a república e outros ensaios*. Estudos CDAPH — Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, p. 69.

em Fernando de Azevedo (década de 1920), a concepção arquitetônica, seguindo o estilo neoclássico, guardava certa monumentalidade.

Ester Buffa e Gelson Pinto⁸⁸⁹ destacam que é “impossível não distinguir com clareza, na paisagem da cidade, um edifício imponente onde funcionava um grupo escolar constituído nos primeiros tempos do regime republicano.” O grupo escolar republicano seria caracterizado por “fachada grandiosa, hall de entrada primoroso, escadarias, duas alas, uma para meninos, outra para meninas, eixo simétrico, pátio interno, acabamento com materiais nobres, portas com bandeiras, janelas verticais grandes e pesadas” Essa descrição arquitetônica dos grupos escolares se refere às escolas paulistas do período republicano, mas tais atributos são encontrados também, no todo ou em parte, nas primeiras escolas públicas construídas na cidade do Rio de Janeiro, remanescentes do período monárquico, e, seguindo a mesma tendência, do período republicano. A descrição acima é compatível, por exemplo, com a Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória no período imperial (1870-1889); a Escola Rodrigues Alves na primeira fase republicana (1889-1919); a Escola Estados Unidos, na segunda fase republicana (1910-1930).

A influência da produção dos chamados *renovadores da educação nacional* para a História da Educação Brasileira é também avaliada Carvalho,⁸⁹⁰ que aponta como decorrência a cristalização de “representações sobre a educação no Brasil”. Conquanto, suas concepções têm sido significativamente “atuantes na configuração da historiografia educacional”. A autora se refere à percepção que caracteriza uma visão particular do que foi a Educação não só no período imperial, mas também no colonial, depois das reformas pombalinas, assim como na primeira república, e que vem perpassando a produção historiográfica brasileira.⁸⁹¹ Extraímos dessa análise, que há uma escrita acrítica da história da educação brasileira, que traz implícita a perspectiva dos renovadores como demarcadores históricos de um início do compromisso com a educação pública no Brasil, ignorando outros educadores atuantes.

⁸⁸⁹ BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002, p. 18.

⁸⁹⁰ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 331.

⁸⁹¹ Cf. como essa discussão é desenvolvida no trabalho de: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001, nota 147, p. 344: “É sobretudo perseguindo os desacertos descentralizadores das políticas e das idéias educacionais no Império e na República que o anacronismo constitutivo do investimento narrativo de Azevedo produz o apagamento da zona de intersecção entre o instituído e o projetado no campo educacional. Constituindo uma espécie de abismo intransponível, sua narrativa produz aqueles desacertos como idéias fora do lugar e promove a história das instituições escolares no Império como história do que não houve. Fazendo-o, não somente biparte o campo da investigação como produz, nele, a tópica do abismo e o modelo de suas explicações: o legado cultural jesuítico”.

A História da Educação Brasileira, segundo Mírian Warde, foi revestida de uma característica, na sua origem e desenvolvimento, que enfatiza, no estudo do passado educacional brasileiro, “justificativas para o presente”, em vez de buscar explicar e interpretar o que foi outrora a Educação no Brasil, resultando, assim, numa espécie de “presentismo pragmatista”. Essa marca, que conforma a historiografia educacional brasileira, é acentuada a partir da década de 1950, quando mais especificamente começam a se desenvolver as pesquisas no campo da História da Educação, constituindo uma produção historiográfica hegemônica pelo “presentismo pragmatista”, que se evidencia pela instauração de uma “memória dos renovadores” a qual, em decorrência, “se apropria dos fatos e é, enfim, erigida à condição de conhecimento histórico.”⁸⁹² Daí, conseqüentemente, nos remetendo para a percepção do predomínio de uma concepção que forjou uma História da Educação, a qual nos foi legada pelos renovadores. O referido “presentismo pragmatista” está contido também na análise crítica de uma determinada e recorrente “cultura da reforma”, como ressaltaram Gondra, Sacramento e Garcia.⁸⁹³

Tal concepção, que reiteradamente aparece ao longo da história da educação brasileira, como se evidencia no recorte temporal deste trabalho, na tentativa de justificar “a intervenção oficial, no que procura instituir, busca construir uma representação do passado como algo inexistente ou insuficiente”. Uma elaboração justificadora, pela qual se pretende mostrar a educação existente até a formulação e promulgação de uma determinada reforma, que produz, por meio desse artifício, “uma representação do futuro revestida de positividade, ao mesmo tempo em que promove a necessidade de adesão ao reordenamento proposto”.

Segundo Carvalho,⁸⁹⁴ a hegemonia consolidada pelos *renovadores da educação* no campo educacional, assim como no mercado editorial “lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia”, mas, acima de tudo, possibilitou “também difundir, largamente, representações sobre a história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nela”. Diante da hegemonia construída pela memória dos renovadores, seria pertinente aos historiadores da Educação brasileira “rastrear, em sua extensa produção intelectual, as representações instituintes do modo de perceber a história, a educação e a sociedade que configurou a historiografia educacional brasileira”. Para a autora, essas

⁸⁹² WARDE, Mírian Jorge. Contribuições da História para a Educação. *Em Aberto*. Brasília: INEP, ano 9, n. 47, jul./set. 1990, p. 3-11.

⁸⁹³ GONDRA, José G.; SACRAMENTO, Winston; GARCIA, Inara. Estado Imperial e Educação Escolar Rediscutindo a Reforma Couto Ferraz (1854). I Congresso de História da Educação. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Sociedade Brasileira de História da Educação: Fórum de Ciência e Cultura: UFRJ, 2000, p. 45.

⁸⁹⁴ CARVALHO, 2001, op. cit., p. 331.

representações são fortemente marcadas pela perspectiva dos renovadores em razão de suas posições “como intelectuais empenhados na organização da cultura e da educação no país”.

Um dos momentos mais importantes para a educação brasileira ocorreu na década de 1930. Em relação a esse momento histórico, Saviani explicita: “eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí.”⁸⁹⁵ A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 1924, aglutinando “os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 1934.” Esse momento, 1924, “com a criação da ABE, 1927, com a IV Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do manifesto dos pioneiros.” Constitui o marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, “entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de ‘os meios de comunicação de massa’ e ‘as tecnologias de ensino’.”

O que o autor quer destacar em relação ao momento de 1930 é, basicamente, o contraste entre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” que, por sua vez, Nagle analisa com detalhes na sua tese de livre-docência que versou sobre a década de 20.⁸⁹⁶ Ali, Nagle faz referência a duas categorias, uma que ele chama “o entusiasmo pela educação”, que foi uma marca característica do início do século e também da década de 20 que, no entanto, entra em refluxo no final dessa década, cedendo lugar àquilo que ele chama de “otimismo pedagógico” que é uma característica do escolanovismo. Ora, o importante do ponto de vista político a salientar é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política. Isto é, se pensava a escola com uma função explicitamente política; a primeira década do século XX, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. A década de 20 foi uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia, foi de certo modo, aguçada pela organização dos trabalhadores: várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos sociais foram organizados. Com o escolanovismo, a preocupação política em relação à escola refluuiu, e, de uma preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. Daí a expressão formulada por Nagle, “otimismo pedagógico”. Passou-se, então, do

⁸⁹⁵ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 54-7.

⁸⁹⁶ NAGLE, op. cit.

“entusiasmo pela educação”, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o “otimismo pedagógico”, em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. A Escola Nova atuou também, segundo Saviani, como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Pois, enquanto na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “Escola para todos” e essa era a bandeira de luta, na Escola Nova ocorre a transferência da preocupação com objetivos e conteúdos para os métodos, e da quantidade para a qualidade.

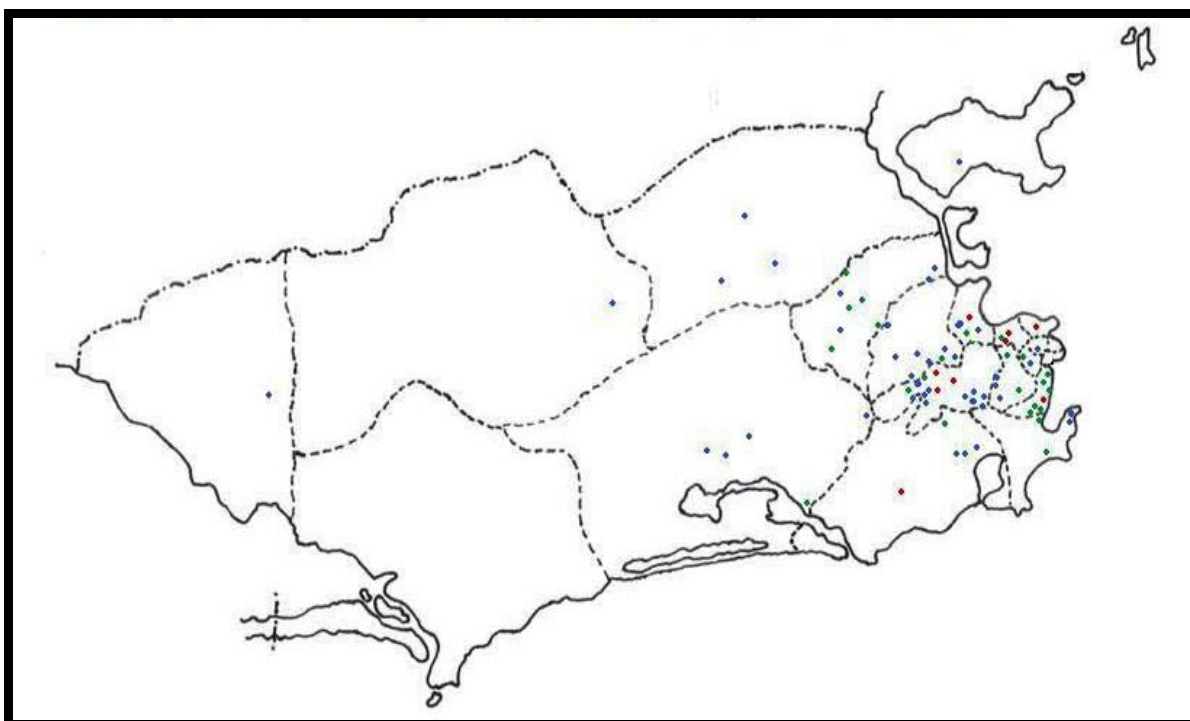
Existe um enorme significado político por detrás dessa metamorfose. É que quando a burguesia acenava com a escola para todos — daí a escola ser instrumento de hegemonia —, ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes sociais. Nesse sentido, naquele momento, advogar a escola para todos correspondia aos interesses da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também aos interesses do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, ou seja, participar das decisões.

Ocorre que, na medida em que o proletariado ingressou na vida política, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vieram à tona e fizeram submergir o comum; o que sobressaiu, então, foi a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes; quer dizer, não escolhiam os melhores. A burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes, mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores, segundo seus critérios. A idéia de escolher os melhores, com efeito, dependia de uma visão de cada classe.⁸⁹⁷

Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante, não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores eles não podiam escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. Então ele tinha que escolher, entre as facções em luta no próprio campo burguês, as opções menos piores; só que as menos piores, do ponto de vista dos interesses dos dominados, eram as piores do ponto de vista dominante. ‘Ora, então essa escola não está funcionando bem’, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. [...] Em suma, o momento de 30, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por isso? A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista.

⁸⁹⁷ SAVIANI, 1984, op. cit., p. 55.

Em nossa concepção, na historiografia da educação brasileira cristalizou-se a perspectiva de que os renovadores foram os grandes propugnadores da educação pública e de que a escola pública democrática marcou sua identidade no movimento da Escola Nova. Por outro lado, embora menos difundidos, houve educadores politicamente atuantes, intelectual e administrativamente, como Manuel Bomfim, “o rebelde esquecido”; e os propugnadores de uma educação pública universal com *financiamento público exclusivo para a escola pública*, que apareceram mais tarde, nos debates da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, destacando-se Florestan Fernandes como uma liderança fundamental, desde então.



Mapa 3

● Localização de escolas públicas em prédios próprios municipais na República Velha, 1910-1930

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo.

Karl Marx, Teses sobre Feurbach [XI]

No presente trabalho adotamos como marcos cronológicos os anos de 1870 e 1930. O primeiro representa o início da construção de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, com o começo das obras da Escola de São Sebastião, e o segundo marca o término da obra da Escola Normal, e sua conseqüente inauguração. Desse modo, em alusão ao “O breve século XX”, subtítulo do livro de Eric Hobsbawn “Era dos extremos”, em que o autor demarca o ano de 1914, com o início da Primeira Guerra Mundial, e o ano de 1991, com o colapso do “socialismo real” no leste europeu, nosso recorte temporal se ateve a dois acontecimentos marcantes, e corresponderia à “breve implantação da rede de escolas públicas no Rio de Janeiro”. Por outro lado, os marcos temporais também poderiam ser a Reforma Couto Ferraz de 1854 e a Reforma Fernando de Azevedo em 1928. A primeira, que inaugurava a construção de escolas públicas em prédios próprios, já estava autorizada desde 1851, porém as escolas só começaram a ser edificadas em 1870. A segunda, teve uma repercussão — a historiografia o demonstra —, que ultrapassou o ano de sua promulgação e o próprio tempo de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública. Nesse sentido, poderíamos definir o período como “a longa implantação da rede de escolas públicas no Rio de Janeiro”, aludindo “Ao longo século XX” definido por Giovanni Arrighi, “o século americano”, que ainda não teria se concluído.

De todo modo, ambas as reformas estabeleciam a construção de escolas públicas e, ao mesmo tempo, a subvenção às escolas particulares. Essa convivência ambígua entre o público e o privado caracteriza-se como a principal continuidade ao logo do tempo, na legislação educacional, e que se materializa nas instalações escolares. A escola pública em prédio alugado é outro fator de continuidade significativo, previsto na primeira reforma, mas ausente na última. Porém, que ultrapassa a gestão de Azevedo, o qual não conseguiu extingui-la. É Anísio Teixeira quem, já na década de 1930, vai se incumbir de suprimir as escolas alugadas.

A periodização adotada foi subdividida em três períodos menores, os quais foram cotejados entre si, estabelecendo-se as diferenças e semelhanças encontradas. Em cada um deles é nítido que a construção de escolas ocorre em períodos curtos de tempo, sem que permaneça como prioridade política. Assim no Império, a década de 1870 é um momento de construção de escolas, mas na década de 1880 há uma descontinuidade. Na primeira etapa republicana, que corresponde ao capítulo seis, o ápice nas construções ocorre na década de

1900, pois nos anos de 1890 praticamente nada é construído. No derradeiro período republicano estudado, correspondente ao capítulo sete, ainda que haja construções no primeiro decênio, o momento mais significativo somente se dará na década de 1920. Portanto, as políticas de edificação de escolas são geralmente políticas de governos, não política de Estado.

Estudamos um transcurso de tempo em que a sociedade se complexifica e a educação e os interesses em disputa também se tornam mais complexos. No período republicano, há a difusão do discurso que prioriza o interesse público prioritário em contraposição ao interesse patrimonial do antigo regime, porém, nele, o capitalismo também avança e com ele a preeminência da apropriação privada. Daí que, se o ensino público se expande, o ensino privado, concomitantemente, também se expande, demonstrando o quanto o Estado na sociedade capitalista, embora não seja o *Estado da classe dominante*, é um *Estado que media* os interesses de classe. O Estado, como indutor do desenvolvimento capitalista, pode atuar para incluir mais ou menos pessoas, segundo os interesses econômicos e a correlação de forças políticas em um determinado momento histórico.

Um aspecto que se destaca em todo o período de 1870 a 1930, e portanto, num sentido diacrônico, na perspectiva da longa duração, é a convivência entre ações de caráter público, e ao mesmo tempo de caráter privado, nas políticas de educação pública no Rio de Janeiro.

É importante destacar que, num balanço da atuação das administrações da Instrução Pública, ao contrário de homogeneizar ações, como, a dos *renovadores*, focalizamos a singular atuação de cada uma dessas administrações que se empenharam na construção de escolas e na expansão da rede pública, excluídas as escolas alugadas e as subvenções às escolas privadas. Percebemos que, o mais significativo do que foi realizado, não é necessariamente aquilo que foi mais divulgado e que tem permanecido com destaque na história. Assim, pode ser mais efetiva a expansão do sistema público no período de Carlos Sampaio ou de Carneiro Monteiro, do que no período de Pereira Passos. Observação semelhante é válida para o que foi difundido como a obra dos *renovadores*, como Carneiro Leão e, principalmente, Fernando de Azevedo. Estes, frisamos, tiveram a escrita da história da educação pública brasileira ao alcance das mãos. Basta considerarmos que ambos os *renovadores* difundiram suas ações mediante publicações de autoria própria, ou ainda, citados por contemporâneos seus. Não afirmamos, entretanto, que seu compromisso com a expansão do ensino público foi de menor importância, pois suas atuações constituíram um marco histórico na educação pública brasileira. Reconhecemos a contribuição inestimável de ambos.

Mas, a concepção que acabaram propondo de sistema educacional compreendia a ampliação da escola privada, a ponto de incluir a sua subvenção em lei.

Nesta tese procuramos reconstruir a história da expansão da rede pública de escolas na cidade do Rio de Janeiro. Ainda que consciente dos limites em desvelar numa pesquisa dessa natureza, *o que de fato aconteceu* — principalmente em termos de fontes iconográficas —, temos a pretensão de objetividade, no sentido de chegar o mais próximo possível de como efetivamente transcorreu a expansão da rede pública. Assim, tentamos incluir na tese o maior número possível de fotografias de época de escolas que existiram entre 1870 e 1930, considerando as possibilidades de acesso a arquivos que os limites dos recursos à disposição do autor permitiram. A fonte fotográfica, principalmente por ser o objeto desta pesquisa o prédio escolar, permitiu apreender a materialidade da escola pública com todos os seus contrastes. A rede pública se expandiu e junto com ela as suas contradições. Na região central, construções impactantes; na periferia, casas simples e precárias. O espaço escolar urbano e suburbano se diferenciando mutuamente. Com efeito, ao longo do período imperial prevaleceu a casa-escola, sob o regime de aluguel do prédio destinado à Instrução Pública. Há certo consenso quanto à precária abrangência da população escolar, principalmente os alunos suburbanos, onde a carência de escolas é apontada por vários autores e pelos dados existentes. No entanto, a população demonstrou determinação quanto à reivindicação por escola pública em diversos momentos. O professor público se encontrava em condições de trabalho e pedagógicas inadequadas, mas exerceu o seu direito às reivindicações, ainda que sob uma estratégia política individualizada.

A construção de escolas públicas, ainda que intermitente, demonstra certo compromisso de qualificar o ensino público, numa perspectiva de expansão das políticas de educação pública, na medida em que, com o avançar dos anos, ocorre uma ampliação do número de escolas em prédios próprios. Mas a escola particular subsidiada, a escola alugada, as precárias condições de trabalho docente e a reduzida abrangência da população escolar maculam tal política, minimizando o alcance do seu caráter público, e reafirmando o primado do privado sobre o público.

Com o advento da República, as condições gerais que cercavam a escola pública não sofreram grandes alterações, principalmente no século XIX. Chama a atenção até aqui, as dificuldades impostas aos professores para moradia e habitação, na medida em que a cidade vivia uma crise habitacional, necessitando esses profissionais de gratificações para arcarem com aluguéis, ou de residirem nas escolas em que lecionavam; uma prática colonial, se pensarmos no cotidiano do antigo mestre-escola. Os grupos escolares ou as escolas-

monumentos continuaram como tendência preponderante, nos anos 1900, 1910 e 1920. As décadas de 1890 (mais) e 1910 (menos), não são momentos de ênfase na construção de escolas públicas. Quando Anísio Teixeira ocupa a Diretoria de Instrução Pública no início da década de 1930, ainda conviverá com a concepção de escola alugada. No período republicano, que ocupa o maior intervalo de tempo neste trabalho, apesar de o poder público ter construído escolas e buscado a edificação de prédios escolares (1900 e 1920), a escola particular subsidiada e a persistência do aluguel de escolas (parcerias entre público e privado) depõem contra a política de educação pública republicana. Essa política além de apresentar poucos avanços em relação à população escolar na medida em que não incorporou *todos* à escola pública, não priorizou a qualidade do trabalho docente. A exceção, cabe a Manuel Bomfim e Medeiros e Albuquerque (1900), e a Fernando Azevedo (1920), considerando os esforços empreendidos, remetendo para uma frágil primazia do público sobre o privado na educação pública, ou, pode-se dizer, caracterizando um momentâneo primado do público sobre o privado na Cidade do Rio de Janeiro.

Trabalhos que tenham como objeto os prédios escolares que existiram e que deixaram de existir, podem vir a produzir estudos fecundos. Por exemplo, pesquisas que focalizem as escolas criadas e extintas segundo um recorte temporal mais curto, como seria o caso das escolas criadas e extintas no período da Primeira República. Ou, de outra maneira, pesquisas que se concentrem mais em uma única escola, que tenha sido extinta, e sua história seja investigada mais amiúde, como seria o caso da Escola de São José, apropriada pelos intendentess municipais que a transformaram em Conselho Municipal. Ou ainda, a Escola São Sebastião, depois Benjamin Constant, na Praça Onze, demolida para a abertura da Avenida Getúlio Vargas. Outra vertente possível de pesquisa, buscando confrontar público e privado, seriam estudos que se debruçassem sobre as escolas particulares. Pesquisas sobre o educador Manuel Bomfim, “o rebelde esquecido,” também consideramos de suma relevância.

Dialogando com nossa Hipótese de Trabalho, a pesquisa pode demonstrar que, em termos diacrônicos, houve expansão da rede de escolas públicas construídas, mas este movimento se retrai em termos sincrônicos em determinados momentos, em algumas administrações. Conforme os sujeitos históricos — alunos, professores, diretores, prefeitos, intendentess, pais, procuradores (*a rogo de*) — que participaram desse processo de construção do público, ou do privado, uns para ampliar a oferta de escolas públicas a todos, outros para atender a fins particularistas; a rede de escolas públicas se expandiu, mas, lentamente, a duras penas. Ao final deste processo histórico, mesmo com essa verificada expansão, não se chegou

à escola pública universal de igual qualidade para todos. Portanto, ela se constituiu apenas parcial e precariamente, ao longo do tempo recortado (1870-1930).

Considerando os objetivos da pesquisa, entendemos que os destinatários não tiveram acesso pleno à escola, na medida em que na periferia, principalmente, houve tanto a escassez de escolas públicas, como a precariedade do que de fato existiu em termos de prédio escolar, público ou particular. Essa tendência da política de educação pública para a escolarização desigual da população urbana, no âmbito das escolas oficiais, nas áreas centrais e periféricas, reafirma resultados de pesquisas anteriores, já citadas, de Barbosa, Barros e Schueler.

Implícita ou explicitamente, durante todo o período estudado, a questão da construção da nação passou pela escola pública, esteve presente como política de Estado. Através da concepção de formação dos professores, do material didático, influenciando no cotidiano escolar. Vínculos com o projeto de nação brasileira, que está explícito em discursos de autoridades políticas e educacionais, como Álvaro Baptista no governo Carneiro Monteiro e nos símbolos integrados às escolas, como a bandeira nacional colocada nas salas de aula na gestão de Manuel Bomfim, na Prefeitura de Pereira Passos. Além da criação do *Hino à Bandeira*, proposta de Bomfim, cuja letra é de autoria de seu amigo Olavo Bilac, também ex-diretor do Pedagogium. Com efeito, havia um esforço empreendido rumo à unidade, no âmbito do Estado-nação, desde o período imperial, que se revestiu de “uma perspectiva histórica cujo veículo foi a *escola primária, difundindo símbolos e tradições nacionais*”.⁸⁹⁸ [grifo nosso]

Discutindo os processos de implantação e expansão de escolas públicas, considerando o conflito entre o público e o privado, entendemos que prevaleceu o interesse privado, na medida em que a expansão da rede pública foi permeada pela reiteração de escolas subvencionadas e escolas alugadas, por um lado; e momentos de construção de escolas, por outro. Com isso, prevaleceu o primado do privado sobre o público em termos diacrônicos. Em termos sincrônicos, em alguns momentos o público se ampliou mediante a construção de prédios públicos. Daí, como traço marcante, a força do interesse privado na sociedade brasileira, que se mantém protagonista nos diversos momentos ao longo da história.

Avaliando os meios e as estratégias empregados na construção da rede de escolas públicas, sob a perspectiva da relação entre o interesse público e o privado, consideramos que recorreu-se principalmente ao aluguel de casas, fórmula mais tenaz, que perdurou todo o tempo investigado, até mesmo, o ultrapassando. A aquisição de casas também foi utilizada, como uma solução que esteve revestida de interesses controversos entre o público e o privado,

⁸⁹⁸ NEVES, 2002, op. cit., p. 544-47. Citado na pág. 107.

na medida em que é difícil estabelecer até a que ponto não prevalecia o interesse do proprietário no negócio. A construção de prédios de fato ocorreu em algumas gestões, de forma intermitentemente, sem prevalecente continuidade.

O financiamento pelo Estado, imperial ou republicano, sempre esteve na base da disputa entre o público e o privado, em torno da própria política econômica dos governos, na medida em que o Estado financiava a escola particular e pagava aluguéis em prédios privados, contemplando os interesses dos proprietários privados. Uma conclusão, portanto, que pode ser apresentada, é que, assim como apontado na introdução, entendemos que o financiamento da educação pelo poder público, esteve sempre presente nos fundamentos do conflito público-privado na educação brasileira. Assim, em certa medida, é uma disputa entre capital e trabalho pelo financiamento público estatal. O clientelismo nas contratações de docentes, em detrimento de concursos públicos, é outro aspecto dessa prevalência dos interesses particulares.

No período estudado, havia nítida demanda por escolas, a qual emergiu mais enfaticamente em determinados momentos, embora estivesse sempre presente a referência ao aumento da população escolar nos diversos Relatórios de Instrução Pública.

A grande contradição encontrada na pesquisa, quanto à relação público-privado, ganha maior ênfase em Carneiro Leão: falta dinheiro para construir escolas públicas, mas há dinheiro para subvencionar escola particular.⁸⁹⁹ Uma prática privatista que vicejava desde o Império. Presente na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, e antes, na Reforma Couto Ferraz de 1854, quando foi prevista a subvenção às escolas particulares.⁹⁰⁰ Com efeito, a pesquisa aponta ainda que, referente ao orçamento da Instrução Pública elaborado em 1877, constando pagamento à escola subvencionada, a referida Reforma de 1879, apenas legitimava uma prática já consagrada.

A pesquisa ajuda ainda a perceber que políticas de sentido privatizante, não são exclusividade de tempos de neoliberalismo de fins do século XX; ou seja, o Estado liberal, no capitalismo, na medida em que procura criar o ambiente econômico favorável ao desenvolvimento do capital, atuando como Estado indutor de políticas de interesse do setor privado (desde o capitalismo concorrencial do século XIX), sempre buscou favorecer o empreendimento particular através de financiamento direto ou indireto (via investimentos em infraestrutura, por exemplo), como defendiam os economistas políticos desde o século XVIII. Portanto, a escola particular no Brasil sempre recebeu algum incentivo financeiro do poder

⁸⁹⁹ Cf. a justificativa de Carneiro Leão na página 369.

⁹⁰⁰ MOACIR, op. cit., p. 191.

público, não é algo que surge com o advento das políticas neoliberais do Estado nos anos de 1990. Por outro lado, como decorrência, embora o Estado Mínimo neoliberal privilegie o privado em detrimento do público, mesmo o Estado Providência, ou de Bem-Estar, continua a ser o Estado Burguês. Não rompe por conseguinte com a ordem do capital.⁹⁰¹ Isto é relevante assinalar, no sentido de demonstrar que, por mais que o Estado invista em Educação Pública, esta não deixará de atender de alguma maneira às necessidades do capital, tendo limites explícitos para efetivamente concretizar a Educação Pública de igual qualidade para todos. Somente a ruptura revoluzionária com a ordem capitalista, e a sua superação mediante uma sociedade socialista, pode alcançar a escola pública universal para todos. Os limites da sociedade capitalista, com base no *individualismo possessivo*, impedem uma educação pública igual para todos. Por outro lado, apesar de toda a sorte de dificuldades, ainda na sociedade do capital, devemos permanecer lutando pela Educação Pública para todos com investimento do Estado, mesmo sabendo dos referidos limites para tanto, e *ao mesmo tempo*, lutarmos pela ruptura com a ordem capitalista.

⁹⁰¹ Àqueles que, em tempos de neoliberalismo, clamam pelo Estado de Bem-Estar em lugar do Estado Mínimo, cabe ressaltar o caráter de conciliação entre capital e trabalho presente nessa concepção política. “Aparentemente o antípoda do Estado de Bem-Estar, no fundo é sua prossecução histórica. Tal como a crise do fordismo está na origem da produção flexível, o Estado de Bem-Estar, ao domesticar o movimento operário e ao ganhar ideologicamente os setores assalariados para o projeto capitalista, se tornou a base a partir da qual foi possível a abolição dos estímulos ao consumo dos trabalhadores e setores assalariados através da revogação das políticas públicas, do rebaixamento do nível salarial e da abolição de direitos trabalhistas — na enorme maioria das vezes com a cumplicidade, se não com o apoio explícito, dos grandes sindicatos e das centrais sindicais. Isto foi historicamente possível, em alguma medida importante, porque o Estado Mínimo neoliberal é a prossecução, com novos meios dos mesmos objetivos do Estado de Bem-Estar: a intervenção do estado para garantir a mais elevada taxa de extração de mais-valia a cada momento da história, seu conteúdo de classe permanece fundamentalmente o mesmo, sua função social não se alterou: do Estado de Bem-Estar ao Estado Mínimo neoliberal há uma evolução correspondente às novas condições impostas pela crise à reprodução do capital em escala mundial.” LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 319.

9 FONTES

Impressas

Arquivo Nacional: AN

Série Educação: IE 1, f. 252.

Série Justiça: IE 1, f. 236.

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro: AGCRJ

Biblioteca:

Boletim da Intendência Municipal, Janeiro/Dezembro de 1893

Boletim da Intendência Municipal, Outubro/Dezembro de 1898.

Boletim da Intendência Municipal, Janeiro/Dezembro de 1900.

Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Janeiro/ Junho de 1911.

Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Julho/Setembro de 1914

Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, Julho/Dezembro de 1918.

Manuscritas

Arquivo Nacional: AN

Série Educação: IE 1-172, f. 17.

Série Educação: IE 1-172, f. 19.

Série Educação: IE 4, f. 104.

Série Educação: IE 4, f. 15.

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro: AGCRJ

Documentação Escrita:

Instrução Pública:

Código 10-4-2: Escolas, 1832-1872.

Código 11-3-40: Aluguéis de prédios escolares, 1872-1889.

Código 11-2-19: Conselho Superior de Inst. Pública, prédios para escolas, 1866.

Código 11-3-40: Escolas subvencionadas, 1872-1882.

Código 11-3-25: Diversas freguesias, 1870.

Código 12-1-15: Escolas subvencionadas, 1884-1910.

Código 12-1-32: Listas de professores, 1893.

Código 12-2-4: Provimento de lugares, mudanças de escolas, reclamações, ofícios, 1901-1909.

Código 13-1-7: Escola Normal, 1909.

Código 13-2-5: Folhas de vencimentos de professores, aluguéis de prédios, 1857.

Código 13-4-32: Docentes: requerimentos, ofícios, comunicações, etc., 1893-1910.

Código 15-3-27: Ata da Pedra Fundamental da Escola Pereira Passos, 1921.

Código 15-3-28: Ata da Pedra Fundamental da Escola Floriano Peixoto, 1921.

Código 15-4-7: Atas de Inauguração de escolas, 1910-1920.

Código 38-1-28: Relatórios da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1893-1900.

Código 38-1-29: Relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1906.

Código 39-4-28: Auto de Fundação do Asilo de São José, 1888.

Código 46-2-10: Maçonaria: Papéis sobre a construção do templo maçônico “Grande Oriente” (1900) e sobre a construção de um prédio destinado a uma escola gratuita, 1900-1902.

Código 48-3-31: Prédio para escola municipal. Certidão de Arrendamento, 1895.

Código 48-3-33: Prédios da Santa Casa da Misericórdia, incluídos no lançamento para o exercício de 1906.

Iconográficas

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro: AGCRJ: Iconografia

Pasta 174; registro 687/03. Pasta 138; registro 542/02. Pasta 138; registro 5420. Pasta 138; registro 542/10. Pasta 415; registro 6061. Pasta 143; registro 555/01. Pasta 144; registro 565/11. NV 0389. NV 0370. Pasta 156; registro 619/02. NV 0261. NV 0310. NV 0288. Registro: 649/03. CP/PP/AM/PC – 158. NV 0383. Registro: 528/02. NV 0303. NV 0312. PDF/AM/PC – 3013. NV 0337. PDF/PAM/PC – 0652. NV 0391. PDF/PAM/PC – 1642. PDF/AM/PC – 0259. PDF/AM/PC- 0635. NV 0568. PDF/PAM/PC – 0661. NV1839. NV 0446. NV0447. PDF/PAM/PC – 0245. NV 0576. NV 0444. NV 0351. PDF/AM/PC – 1222. NV 0411. NV 0472. NV 0420. NV 0400. NV 0423. NV 0419. NV 0424. NV0422. NV0421. NV 0330. NV 0349. NV0350. NV 0397. NV 0398. NV 0396. NV 0319. NV 0317. NV 0311. NV0410. NV0409. NV 0329. PDF/AM/PC – 0239. NV0356. NV 0344. NV 0545. NV0586. NV0587. PDF/AM/PC – 0644. PDF/PAM/PC – 0265. PDF/AM/PC – 0254. NV 0565. NV0452. NV 0393. NV 0429. PDF/PAM/ PC – 0242. NV 0304. NV 0510. PDF/M/PC – 0243. PDF/AM/PC – 0394. NV0476. NV0479. NV0478. NV0434. NV 0348. Registro: 469/01. PDF/PAM/PC – 0889. PDF/AM/PC – 0660. NV 0467. NV0575. NV 0563. NV1908. NV 0487. NV0564. NV 0332. NV1514.

Museu da Imagem e do Som: MIS: Iconografia

F- 009393. F- 009439. F- 009712. F- 009460. F- 009433. F- 008764. F- 009819. F- 009321-A. F- 009823. F-009352-A. F-009826. F- 009349. F-009793. F-009731. F-009312. F-009416. F-008605. F- 009321. F- 009349-A. F- 009443. F- 008722. F-009463. F – 009836. F-009636. F-009676.

10 REFERENCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABDALA, R. D. A fotografia e a construção da imagem da Escola Normal na Reforma Fernando Azevedo. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. I Congresso Brasileiro de História da Educação. *Educação no Brasil: História e Historiografia — Programa e Resumos de Trabalhos*. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura, UFRJ, 2000, p.223-4.

ABREU, M. A. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ACANDA, J. L. *Sociedade civil e hegemonia*. Tradução Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ADORNO, S. Educação e patrimonialismo. *Cadernos Cedes 25*. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 9-26.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.) *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, R. C. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manuel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALENCAR, E. *O carnaval carioca através da música*. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos S. A., 1965.

ALENCASTRO, L. F. A desmemória e o recalque do crime na política brasileira. In: NOVAES, Adauto (org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007, p. 321-34.

ALENCASTRO, L. F. Introdução: modelos da história e da historiografia imperial. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.) Império: a corte e a modernidade nacional. NOVAIS, Fernando A. *História da vida privada no Brasil*, volume 2, São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 11-93.

ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ANDREATTA, V. *Cidades quadradas, paraísos circulares: os planos urbanísticos do Rio de Janeiro no Século XIX*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

AZEVEDO, F. A transmissão da cultura. In: AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Parte 3 da 5ª edição. São Paulo: Melhoramentos: Brasília: INL/ MEC, 1976.

AZEVEDO, F. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil (subsídios para uma história de quatro anos) 3ª edição*. Obras completas: Volume VII. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

- AZEVEDO, F. A nova política das edificações escolares. *Boletim de Educação Pública*, v. 1, n. 1, p. 94, jan./mar. 1930.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 2ª ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BALTAR, F. M. T. R. Arquitetura de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil. *História da Educação*. Pelotas: Asphe/FaE/Ufpel, n. 10, pp. 53-84, out. 2001.
- BANDECCHI, B. Introdução. In: MACHIAVELLI, Nicolo Di Bernardo Dei. *O Príncipe*. São Paulo: Centauro, 2001.
- BAHRDT, H. P. *Lineamenti di sociologia della città*. Pádua, 1966.
- BARBOSA, L. M. *Estado e poder: “quando a escola era risonha e franca...”* (Rio de Janeiro, 1808-1928). 1988. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, UFRJ, Rio de Janeiro.
- BARCELONA, P. *Postmodernidade y comunidad*. Madri: Trotta, 1992.
- BARROS, A. M. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: uma busca de caminhos analíticos*. 1997. 536 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PPGE, UFRJ.
- BARROS, A. M. A escola nas práticas discursivas ao olhar: sociabilidade e educação na Cidade do Rio de Janeiro ao início do século XX. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 287-309.
- BARROS, J. D. *Cidade e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARROS, R. S. M. (org.) *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- BARROS, R. S. M. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Organizador Teixeira Coelho. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BENCHIMOL, J. L. *Pereira Passos: um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.
- BENCHIMOL, J. L. A modernização do Rio de Janeiro. In: DEL BRENNNA, G. R. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 599-612.
- BENCHIMOL, J. L. Reforma urbana e revolta da vacina na cidade do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (org.) *O tempo do liberalismo excludente: da*

Proclamação da República à Revolução de 1930. (O Brasil Republicano, volume 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 231-286.

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras escolhidas, v. 3. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERGER, P. Introdução. In: NORONHA SANTOS, Francisco Agenor. *As freguesias do Rio antigo*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1965.

BERMAN, M. *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: companhia das Letras, 2007.

BLACKBURN, R. *A construção do escravismo no novo mundo: do barroco ao moderno, 1492-1800*. Tradução de Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BLOCH, M. *Introdução à história*. Tradução de Maria Manuel e Rui Grácio. Portugal: Publicações Europa-América. 6ª edição. Sem data.

BLOCH, M. L. B. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOCH, M. *A terra e seus homens: agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII*. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

BOBBIO, N. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Organizado por Michelangelo Bovero. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BOITO JR., A. Pré-capitalismo, Capitalismo e Resistência dos Trabalhadores: Nota para uma Teoria da Ação Sindical. In: BOITO Jr, Armando & TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *Crítica Marxista*, nº 12, São Paulo: Boitempo, 2001.

BOMFIM, M. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

BONATO, N. M. C. *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. 2003, 180 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Organização da edição brasileira por Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 8ª ed., 2007.

BRAGA, T. *Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo — desde sua fundação até o presente (1875 — 14 de março de 1925)*. Rio de Janeiro: Estabelecimento Gráfico Santa Cruz, 1925.

BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Tradução Carlos Braga e Inácia Canelas. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

BRAUDEL, F. As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível. In: BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. Tradução Telma Costa. Volume I, São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 439-510.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1990.

BUFFA, E. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005a, p. 41-58.

BUFFA, E. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 53-67.

BUFFA, E; PINTO, G. A. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

BURKE, P. *A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CALDEIRA, J. *Mauá: empresário do império*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CÂMARA, S. As reformas de instrução pública e a educação profissional feminina no Distrito Federal durante os anos 20. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 399-417.

CAMPOS, J. C. P. *Política de Educação Pública do Segundo Reinado na Corte (1831-1889)*. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMPOS, J. C. P. Cativo e educação na corte imperial: perspectivas de escolarização de escravos e libertos no segundo reinado. Programa e resumos de trabalhos. *I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 4 a 6 de junho de 2007. — Niterói, RJ. Universidade Federal Fluminense, 2007. 296 f.: II.

CAMPOS, J. C. P. A instrução pública como objeto de luta na corte imperial: reivindicações por educação no segundo reinado. Programa e resumos de trabalhos. *I Encontro de História*

da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 4 a 6 de junho de 2007. — Niterói, RJ. Universidade Federal Fluminense, 2007. 296 f.: Il., p. 145.

CAMPOS, J. C. P. Escravidão, pós-emancipação e educação pública: perspectivas e limites na educação do povo negro no Rio de Janeiro. Trabalho de Final de Curso da Disciplina *Pós-Abolição e construção de identidades nas Américas em perspectiva comparada: cidadania, trabalho e raça nos Estados Unidos, Caribe e Brasil*. Doutorado em História Social. Profª Drª Ana Lugão Rios e Profª Drª Monica Grin. Programa de Pós-graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fevereiro, 2007.

CAMPOS, J. C. P. Construir o macro pelo micro: uma perspectiva de análise da História da Instrução Pública na Cidade do Rio de Janeiro. Trabalho de Final de Curso da Disciplina *Questões de escalas: o macro e o micro na análise histórica*, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Jucá de Sampaio. Programa de Pós-graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Fevereiro, 2007.

CAMPOS, J. C. P. Arquitetura escolar: edificação de prédios escolares no Rio de Janeiro. V Congresso Brasileiro de História da Educação. *O ensino e a pesquisa em história da educação*. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe. 09 a 12 de novembro de 2008. Eixo nº 8.

CARDOSO, C. F. S. *Uma introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CARDOSO, C. F. S. Contra o historiador-avestruz. Entrevista: *Revista Nossa História*. Ano 2, n. 23, set. 2005, p. 50-53.

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 401-16.

CARDOSO, C. F. Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru, SP: Edusc, 2005, p. 55-72.

CARDOSO, T. M. R. F. L. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARDOSO, T. M. R. F. L. Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 117-145.

CARDOSO, T. M. R. F. L. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 195-211.

CARNEIRO LEÃO, A. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926.

CARNEIRO LEÃO, A. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro: Rodrigues e Cia., 1942.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. Campinas, SP: Papyrus, 10ª edição, 2004.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. Tradução Lólio Lourenço de oliveira. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, L. A. *Contribuição ao estudo das habitações populares: 1866-1906*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

CARVALHO, J. M. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 10ª ed., 2008.

CARVALHO, M. M. C. *A escola pública e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CASTELLS, M. *A questão urbana*. Tradução Arlene Caetano. 4ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.(org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 585-599.

CAVALCANTI, N. *O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. Apresentação. In: COELHO, Lígia Maria Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHALHOUB, S. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHÂTELET, F.; DUHAMEL, O.; PISIER-KOUCHNER, E. *História das idéias políticas*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2000.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHEVALLIER, J. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. Tradução Lydia Christina. 3ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

CHIAVARI, M. P. As transformações urbanas do século XIX. In: DEL BRENNA, G. R. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 569-98.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 130-155.

CIAVATTA, M. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2002.

CIAVATTA, M. A escola do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 311-332.

COARACY, V. *Memórias da cidade do Rio de Janeiro: quatro séculos de histórias*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2008.

COGGIOLA, O. (org.) *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2002.

CONDORCET, J. C. *Cinco memórias sobre instrução pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CONNIFF, M. L. *Política urbana no Brasil : a ascensão do populismo, 1924-1945*. Tradução Myriam Campello. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

COUTINHO, C. N. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1996.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: NEVES, L. M. W.; LIMA, J. C. F. (orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 173-200.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

- CUNHA, L. A. O lugar da escola superior particular. In: CUNHA, L. A. (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 131-142.
- CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez Editora; autores Associados, 4ª edição, 1988.
- CURY, C. R. J. A educação escolar como concessão. *Em Aberto*, Brasília, n.50/51, abr./set. 1992.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2000.
- CURY, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 73-93.
- CURY, C. R. J. *Cidadania Republicana e Educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.
- DAMÁZIO, Sílvia F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1992.
- DAVIES, N. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004.
- DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil — 1917-1945*. Tradução Cláudio Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- DAVIS, D. B. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DEL BRENNA, G. R. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985.
- DELGADO DE CARVALHO, C. *História da cidade do Rio de Janeiro*. Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1990.
- DE LOS RIOS FILHO, A. M. *O Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Topbooks: UniverCidade, 2000 [1946].
- DIAS, M. O. L. S. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.
- DOLHNIKOFF, M. *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil*. São Paulo: Globo, 2005.
- DORATIOTO, F. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DUAYER, J. T. *Lukács e a arquitetura*. Niterói, RJ: EdUFF, 2008.

DUPAS, G. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ENGELS, F. Contribuição ao problema da habitação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Volume 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1985, p. 105-182.

ENGELS, F. *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ERMAKOFF, G. *Augusto Malta e o Rio de Janeiro: 1903-1936*. Tradução para o inglês Carlos Luís Brown Scarvada. Rio de Janeiro: G. Ermakoff, 2009.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: D P & A, 2ª ed., 2001, p. 19-57.

ESCOLANO BENITO, A. El espacio escolar como escenario y como representacion. *Teias*. Rio de Janeiro, Ano I, nº 2, pp. 99-133, jul/dez 2000.

ESSUS, A. M. M. S. A. Resgate de Memórias. In: CASTRO, Hebe Maria Mattos de ; SCHNOOR, Eduardo. *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, p. 99-138.

FALEIROS, V. P. *A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FARIA FILHO, L. M.. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Walesca; CUNHA, Jorge Luiz da. *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 29-37.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 41-71, 2005.

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FÁVERO, O; SEMERARO, G. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2ª ed., 2007.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*. Volume I. 5ª edição. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, N. N. Onde a cidade perde seu nome. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (orgs.) *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 197-208.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, R. G. Autonomia escrava e (des) governo senhorial na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. In: FLORENTINO, M. (org.) *Tráfico, cativo e liberdade (Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 229-83.

FLORENTINO, M. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FLORENTINO, M.; FRAGOSO, J. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1840*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, v. I.

FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRAGOSO, J. L. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FRAGOSO, J. L.; RIOS, A. M. L. Um empresário brasileiro do oitocentos. In: MATTOS DE CASTRO, Hebe Maria; SCHNOOR, Eduardo (orgs.). *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, 198-224.

FRANCO, M. S. C. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 4ª ed., 1997.

FREIRE, A. República, cidade e capital: o poder federal e as forças políticas do Rio de Janeiro no contexto da implantação republicana. In: FERREIRA, M. M. *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, G. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 14ª edição. São Paulo: Global Editora, 2003.

GANDINI, R. P. C. O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação. In: VELLOSO, J; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 55-71.

GÓES, J. R. P.; FLORENTINO, M. G. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002, p.177-91.

GOMES, A. C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERT, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002, p. 385-450.

GOMES, A. C. *A invenção do trabalhismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GOMES, M. A. O. Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968). Disponível em: <<http://histedbr.fe.unicamp.br>> Acesso em: 18 de setembro de 2007.

GOMES, P. T. O público e o privado: sobre o direito de educar a consciência. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.) *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 155-63.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 327.

GONDRA, J. G.; LEMOS, D. Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX. In: GONDRA, J. ; LEMOS, D. *Idéias de escola: fontes, organização e cultura escolar na cidade do Rio de Janeiro (1824-1890)*. Faperj, 2001.

GONDRA, J. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 519-550.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOYATÁ, R. Privatismo. In: AVRITZER, Leonardo; BIGNOTTO, Newton; GUIMARÃES, Juarez; STARLING, Heloisa Maria Murgel. *Corrupção: ensaios e críticas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 179-85.

- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. *Cadernos do cárcere, volume 3*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM editores, 7ª edição, 1986.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2ª edição, 2003.
- HALL, J. A. (org.) *Os Estados na história*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2ª ed., 2005.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.
- HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. Tradução Carlos Szlak. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- HEGEL, G. W. F. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997.
- HILL, C. *O mundo de ponta cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HIRSCH, J. Forma política, instituições e Estado, 1. Tradução de Luciano Cavini Martorano. *Crítica Marxista*, nº 24, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2007.
- HIRSCHMAN, A. O. *The passions and the interests*. Princeton: Princeton University Press, 1977.
- HOBBS, T. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HOBBS, E. J. *Revolucionários: ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Tradução de João Carlos Victor Garcia e Adelângela Saggiaro Garcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBBS, E. J. Marx e a História. In: HOBBS, E. J. *Sobre História*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

- HOBBSAWN, E. J. *A era do Capital, 1848 – 1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.
- HOBBSAWN, E. J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (org.) *Filosofia da educação brasileira*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 1.05. Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva, setembro de 2004.
- IWAIA, M. Cenário e palco para a instrução: a linguagem arquitetônica do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, p. 171-191, 2005.
- JAPIAUSSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edditor, 1996.
- JESSOP, B. O Estado e a construção de Estados. *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, nº 15, 2007.
- KARASCH, M. C. *A Vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KONDER, L. *A Questão da Ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2002.
- KOSSOY, B. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, H. *Espaço e política*. Tradução margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana F. Borges. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

- LEHER, R. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003, p. 165-211.
- LEHER, R. Para silenciar os *Campi*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, Especial – Out. 2004.
- LEITE, M. M. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- LÊNIN, V. I. *O estado e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, D. *Educação, Igreja e Ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LOBO, E. M. L. *História do Rio de Janeiro: do capital comercial ao capital industrial e financeiro*. Rio de Janeiro: IBMEC, 1978, vol. 2.
- LOBO, Y. L. Arquitetura e Educação: as Escolas do Império. In: GAZZANEO, L. M. C.; SARAIVA, S. B. C. (org.). *A Monarquia no Brasil, 1808-1889: reflexões sobre as artes e as ciências*. Volume I: *As Artes*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2003, p. 161-168.
- LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. In: LOCKE, John. *Os Pensadores*. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro, 2ª edição, São Paulo: Abril Cultura, 1978.
- LOJKINE, J. *O Estado capitalista e a questão urbana*. Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: D P & A, 2001.
- LOPES, E. M. T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LOPES, L. C. B. *Projeto educacional Asylo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894) - uma contribuição à história social da educação*. 1994. 202 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- LOURENÇO FILHO, M. B. O ensino no Distrito Federal. A reforma Fernando Azevedo. In: *O Estado de São Paulo*, edição de 15 de junho de 1928.
- LOSURDO, D. *Contra-história do liberalismo*. Tradução Giovanni Semeraro. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

LOWY, M. *Método dialético e teoria política*. Tradução de Reginaldo Di Piero. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUXEMBURG, R. *Reform or revolution*. Second edition, 1973. New York: Pathfinder, 1996.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. damasco Penna. 6ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

LYRA, M. L. V. O público e o privado no Brasil Imperial. In: Simpósio da ANPUH — História: fronteiras, 10, *Anais do Simpósio da ANPUH*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 283-294.

MACCIOCCHI, M. *A favor de Gramsci*. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACHADO DE ASSIS, J. M. Crônica, 1894. In: BANDEIRA, M. & DRUMOND DE ANDRADE, C. *Rio de Janeiro em prosa e verso*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Ed., 1965.

MACHADO DE ASSIS, J. M. Conto de escola. In: MACHADO DE ASSIS, J. M. *Papéis velhos e outras histórias*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995, p.133-39.

MACPHERSON, C. B. *Teoria política do individualismo possessivo de Hobbes até Locke*. Tradução de Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHIAVELLI, N. *O príncipe: com comentários de Napoleão Bonaparte*. Tradução de Mônica Banã Álvares. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

MAESTRI, M. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.1: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 192-209.

MAMIGONIAN, B. G. *To be a Liberated African in Brasil: Labour and Citizenship in the Nineteenth Century*; Tese de Doutorado em História, University of Waterloo, Waterloo: Ontário, Canadá, 2002.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2001.

MANDEL, E. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*: com comentários de Napoleão Bonaparte. Tradução de Mônica Banã Álvares. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

MARQUES, J. S. *Os desvalidos*: o caso do Instituto Profissional Masculino (1894-1910) — Uma contribuição à história das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARTINEZ, A. F. *Educar e instruir*: a instrução popular na Corte Imperial – 1870 a 1879. 1997. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alpha – Omega, 1985.

MARX, K. A guerra civil na França. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Volume 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1985, p. 41-103.

MARX, K. Teses sobre Feurbach. In: MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Cláudio de castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 99-103.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Tradução Régis Barbosa e Flávio Kothe. 2ª ed. Livro Primeiro, Volume I, Tomo 2, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 10ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

MATHIAS, H. G. *Comércio, 173 anos de desenvolvimento*: história da Associação Comercial do Rio de Janeiro (1820-1993). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1993.

MATTOSO, K. M. Q. *Ser escravo no Brasil*. Tradução James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MATTOS, I. R. *O tempo Saquarema*: a formação do Estado imperial. São Paulo: Editora Hucitec, 5ª edição, 2004.

MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil Século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

MATTOS, H. M. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MENDONÇA, S. R. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MENDONÇA, S. R. O projeto do Estado brasileiro. Brasil 500 anos: de Cabral a Cardoso. *Caderno Idéias Especial: Jornal do Brasil*, 20 de maio de 2000, p. 3.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAELIS: *Dicionário escolar Frances*, francês-português, português-francês. Jelssa Ciardi Avolio, Mára Lucia Faury. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

MILIBAND, R. *O Estado na sociedade capitalista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MOACIR, P. *A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1854-1888*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, segundo volume, 1937.

MONTEIRO, H. M. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 302-315.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, p. 13-24, setembro 2002 .

MOREIRA, R. O espaço e o contra-espaço. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (orgs.) *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 72-108.

MOREIRA, R. S. *Os cariocas estão mudando de cidade sem mudar de território: Augusto Malta e a construção da memória no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado). 1996. Programa de Pós-Graduação em História Social. UFRJ, Rio de Janeiro.

MOREL, M.; OLIVEIRA, F. J. *O poder da maçonaria: a história de uma sociedade secreta no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MÜLLER, L. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

NAVES, M. B. *Marxismo e Direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2000.

NETTO, D. O Lula mudou o país de forma a salvar o capitalismo. Entrevista. *Jornal O Globo: Economia*. Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2009, p. 28.

NEVES, L. M. B.; MACHADO, H. F. *Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NORONHA SANTOS, F. A. *As freguesias do Rio antigo*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1965.

NUNES, C. (org.). *O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, C. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. 1993. 227f. Tese (para concurso de professor titular). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

NUNES, C. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

O'DONNELL, J. *De olho na rua: a cidade de João do Rio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

OLIVEIRA, F. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

OLIVEIRA, R. J. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 33-41, Mai/Jun/Jul/Ago1996.

OLIVEIRA, R. P. Educação pública e privada na Constituição de 1988. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.) *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 155-66.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. *Do reflexo à mediação. Um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta*. Dissertação (Mestrado). 1994. Programa de Pós-Graduação em Multimeios: UNICAMP, Campinas.

PADILHA, S. F. Da "Cidade Velha" à periferia. *Revista do Rio de Janeiro*. Niterói, RJ: Departamento de História da UFF: EDUFF, v. 1, n. 1, 1985.

PASUKANIS, E. B. *A teoria geral do direito e o marxismo*. Tradução e apresentação de Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PAULILO, A. L. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cisuras e conflitos em torno da educação popular*. 2001. 230 f. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAULILO, A. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1925 e 1935*. 2007. 430 f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

PECHMAN, R. M.; RIBEIRO, L. C. Q. A Companhia de Saneamento do Rio de Janeiro: contribuição à história da formação do capital imobiliário. *Revista do Rio de Janeiro*. Niterói, vol. 1, n. 1, set/dez. 1985, p. 109.

PECHMAN, R. A invenção do urbano: a construção da ordem na cidade. In: PIQUET, R.; RIBEIRO, A. C. T. (orgs.) *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 123-36.

PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 2006.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PINHEIRO, M. F. O 'Estado mínimo' e a educação. In: MARTINS, C. B.; DEMARTINI, Z. B. F. (orgs.) O público e o privado na educação brasileira contemporânea. *Cadernos Cedes* 25. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 89-100.

PIQUET, R.; RIBEIRO, A. C. T. Introdução. In: PIQUET, R.; RIBEIRO, A. C. T. (orgs.) *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 13-43.

POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1985.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. Tradução Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 4ª ed., 2000.

REIS, J. O. *O Rio de Janeiro e seus prefeitos: evolução urbanística da cidade*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Lidador Ltda., 1977.

REVEL, J. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, A. C. T. A cidade do Rio de Janeiro: lembrando “A jangada de pedra”, de Saramago. In: PIQUET, R. (org.). *Rio de Janeiro: perfis de uma metrópole em mutação*. Rio de Janeiro: UFRJ-IPPUR, 2000.

RIBEIRO, A. C. T.; SILVA, C. A. Impulsos globais e espaço urbano: sobre o novo economicismo. In: RIBEIRO, A. C. T. (org.) *El rostro urbano de América Latina (O rosto urbano da América Latina)*. Buenos Aires: CLACSO, febrero de 2004.

RIBEIRO, A. C. T. A cidade neoliberal: crise societária e caminhos da ação. *En publicación: OSAL, Observatorio Social de América Latina, año VII, no. 21*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina: Argentina. 2006. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal21/TorresRibeiro.pdf>> ISSN: 1515-3282

RIO, J. *A alma encantadora das ruas: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROCHA, O. P. *A era das demolições: cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSENTAL, P. Construir o “macro” pelo “micro”: Frederik Barth e a “microstoria.” In: REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 155-72.

ROUSSEAU, J. J. Do contrato social. In: ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. Coleção: *Os pensadores*. Tradução Lourdes Santos Machado. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUZIK, C. E. P. Locke e a formação da racionalidade do Estado Moderno: o individualismo proprietário entre o público e o privado. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.). *Repensando a Teoria do Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2004, p. 65-78.

SADER, E. *Estado e Política em Marx*. São Paulo: Cortez, 1993.

SADER, E. Público versus mercantil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 jun. 2003.

SADER, E.; LEHER, R. *O público, o estatal e o privado*. Projeto de pesquisa para renovação de bolsa de produtividade do CNPq, 2003.

SAES, D. *A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAMPAIO, B. A.; FREDERICO, C. *Dialética e materialismo: Marx entre Hegel e Feuerbach*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SAMPAIO, A. C. J. A nobre elite mercante. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 2, nº 16, p. 68-71, janeiro 2007.

SAMPAIO, B. A.; FREDERICO, C. *Dialética e materialismo: Marx entre Hegel e Feuerbach*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 177-85.

SANFELICE, J. L. Da escola pública estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; Nascimento, M. I. M. (org.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SANTOS, M. *Por uma economia política da cidade: o caso de São Paulo*. 2ª edição. São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTUCCI, J. *Cidade rebelde: as revoltas populares no Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: casa da Palavra, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 9-29.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005, p.169-176.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, A. F. M. *Forma e culturas escolares na Cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. 273 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SCHUELER, A. F. M. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In:

MONARCHA, Carlos (org.) *Educação da infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 157-84.

SCHUELER, A. F. M. Quando a casa era a escola: as instituições escolares de instrução pública primária na corte imperial (1854-1880). In: NUNES, C.; SÁ, N. P. (orgs.) *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b, p. 31-40.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil — 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCOTT, R. J. *Emancipação escrava em Cuba: a transição para o trabalho livre*. Tradução Maria Márcia Lamounier. Rio de Janeiro: Paz e Terra; campinas, SP: Editora UNICAMP, 1991.

SEMERARO, G. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs.), *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003, p. 213-23.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2ª edição. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 39-62.

SWHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIDOU, J. M. O. *Dicionário jurídico: Academia Brasileira de Letras Jurídicas*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SILVA, A. M. P. *“Aprender com Perfeição”*: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, Niterói, 1999.

SILVA, E.; REIS, J. J. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, J. C. S. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, D. (org.) *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte, MG: Argumentum; São Paulo: CNPq; USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008, p. 111-43.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, Mai/Jun/Jul/Ago. 2005, p. 5-27.

SINGER, P. *Economia política da urbanização*. 9ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SISSON, R. Escolas Públicas do Primeiro Grau: inventário, tipologia e história: Rio de Janeiro, 1870-1945. Rio de Janeiro: *Revista de Arquitetura*, FAU/UFRJ, volume VIII, 1990, p. 63-68.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1989.

SMITH, A. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

SMITH, A. Do baixo valor das mercadorias, isto é, da abundância. In: NAPOLEONI, C. *Smith, Ricardo, Marx: considerações sobre a história do pensamento econômico*. Tradução José Fernandes Dias. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOARES, D. *A relação público e privado na escola: desvelando o caráter não-público da escola pública*. 1994. 137 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SOUZA, M. C. C. Professores e professoras: retratos feitos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX). In: GONDRA, J. *Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República*. 2ª ed. ver. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2002, p. 73-95.

SOUZA, R. F. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-89.

STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. *Ciência Política e Teoria do Estado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 5ª ed., 2006.

TEIXEIRA, A. Os prédios e o aparelhamento escolares. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, p. 238-46.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª ed., 1997.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. A Árvore da Liberdade. In: THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, 2001.

TRINDADE, H (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TURAZZI, M. I. Fontes para a história do Rio de Janeiro: o uso social de um arquivo particular (o Arquivo Pereira Passos). *Revista do Rio de Janeiro*. Niterói, vol. 1, n. 3, mai/ago. 1986, p. 123-131.

VAINFAS, R. (org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VALLADARES, L. P. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 26.

VAZ, L. F. *Contribuição ao estudo da produção e transformação do espaço da habitação popular. As habitações coletivas no Rio Antigo*. 1985. Dissertação (Mestrado) IPUR, UFRJ, Rio de Janeiro.

VAZ, L. F. Moradia em tempos modernos. In: PIQUET, R.; RIBEIRO, A. C. T. (orgs.) *Brasil, território de desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Fundação José Bonifácio, 1991, p. 134-42.

VAZ, L. F.; CARDOSO, E. D. Obras de melhoramento no Rio de Janeiro: um debate antigo e um privilégio concorrido. In: DEL BRENNNA, G. R. (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 613-22.

VAZ, L. F. Projetos e Políticas Habitacionais e Urbanas no Rio de Janeiro Imperial. In: GAZZANELO, L. M. C.; SARAIVA, S. B. C. (org.). *A Monarquia no Brasil, 1808-1889: reflexões sobre as artes e as ciências*. Volume I: *As Artes*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003, p. 170-180.

VAZ, L. F.; CARDOSO, E. D. Obras de melhoramento no Rio de Janeiro: um debate antigo e um privilégio concorrido. In: DEL BRENNNA, Giovanna Rosso (org.). *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão II*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p. 613-22.

VELLOSO, J; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. e outros. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: Anped, 1992.

VIANNA, L. W. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 375-398.

VIDAL, D. G. Introdução. In: VIDAL, D. (org.) *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte, MG: Argumentum; São Paulo: CNPq; USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008, p. 13-8.

VILAR, P. História marxista, História em construção. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: Novos problemas*. 2ª ed. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 146-178.

VILAR, P. A Transição do Feudalismo ao Capitalismo. In: SANTIAGO, Theo Araújo. *Capitalismo: transição*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975.

VILLALOBOS, J. E. R. *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira – USP, 1969.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G.(org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VILLELA, H. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, J. *Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República*. 2ª ed. ver. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2002, p. 97-108.

VINÃO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, p. 15-47, 2005.

VOVELLE, M. *Imagens e imaginário na História: fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX*. São Paulo: Ática, 1997.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WALERSTEIN, I. M. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Tradução Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEBER, M. A política como vocação. In: WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC editora, 5ª edição, 2002, p. 55-6.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOOD, E. M. *A origem do capitalismo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

WOOD, E. M. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

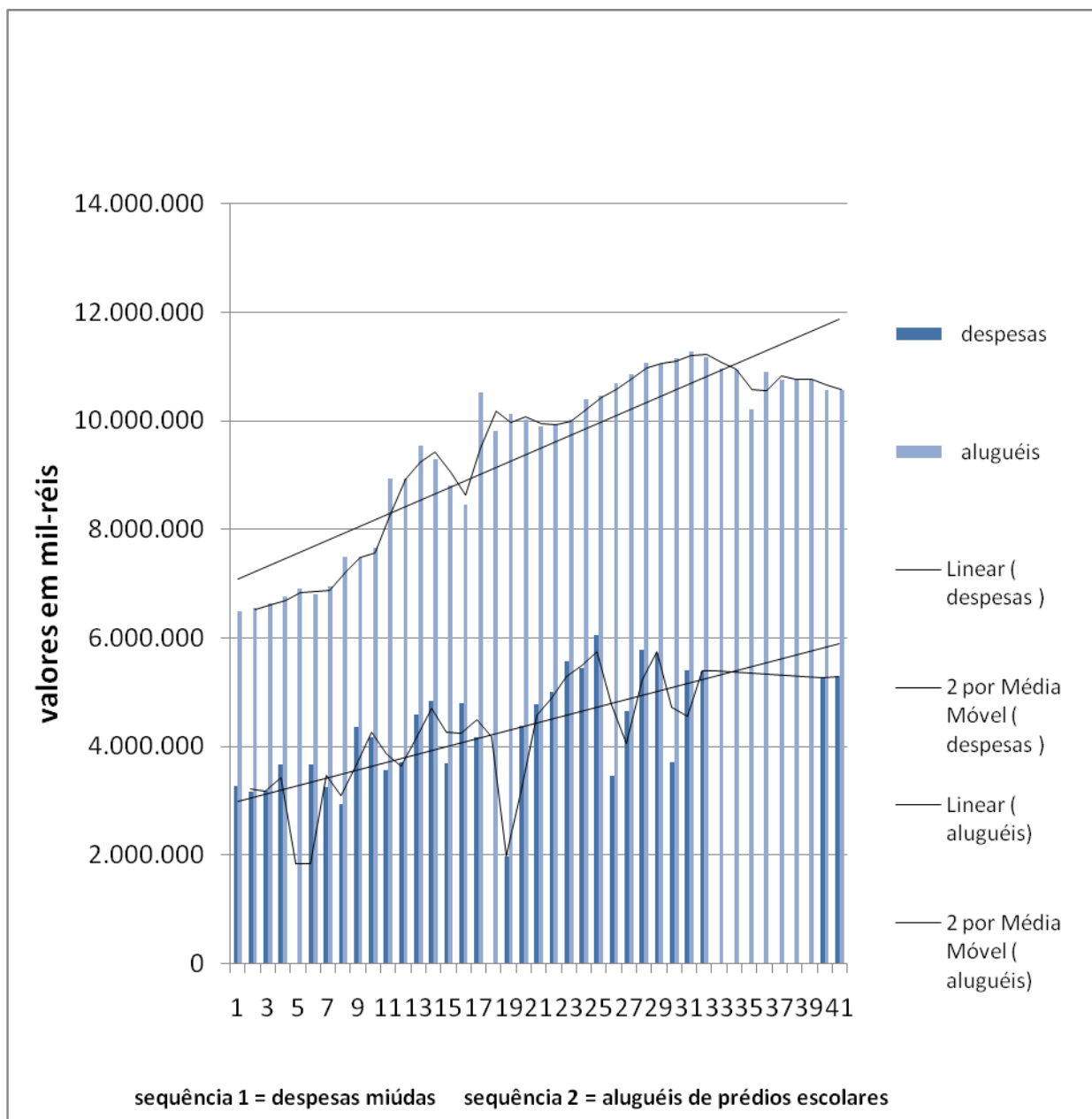
XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, L. N. Apresentação. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 189-194.

XAVIER, L. N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. Dossiê: o Público e o Privado na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, número 5, janeiro/fevereiro, 2003 b, p. 234-251.

ZENHA, C. Os marqueteiros do Imperador. *Revista Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, número 8, junho de 2004, p. 70-75.

APÊNDICE A — Valores de despesas miúdas e alugueis de prédios escolares, 1872-1886



Fonte: AGCRJ: Instrução Pública: Códice 11-4-3: Alugueis de prédios escolares, 1872-1889

APÊNDICE B — Legislação da Instrução Pública na Cidade do Rio de Janeiro, 1870-1930

Ano do Decreto/Lei	Construção de escolas públicas	Aluguel de prédios escolares	Subvenção à escola particular
1854	Específica: Artigo 55	Prevê: Artigo 55	Prevê: Artigo 57
1879	Não específica	Não prevê	Prevê: Artigo 8º
1893	Específica: Artigo 62	Não prevê	Prevê: Artigo 56
1900	Não específica	Não prevê	Prevê: Artigo 51
1911	Específica “intervenção na construção”: Artigo 126	Prevê: Artigo 126	Prevê indiretamente por “ausência de tributação”: Artigo 3º
1914	Específica: Artigo 119; Incisos 6, 27 28.	Prevê: Artigo 119; Inciso 12.	Não Prevê
1926	Específica: Artigo 3º	Não prevê	Prevê: Artigo 15
1928	Específica: Título VI	Não prevê	Prevê: Título IV

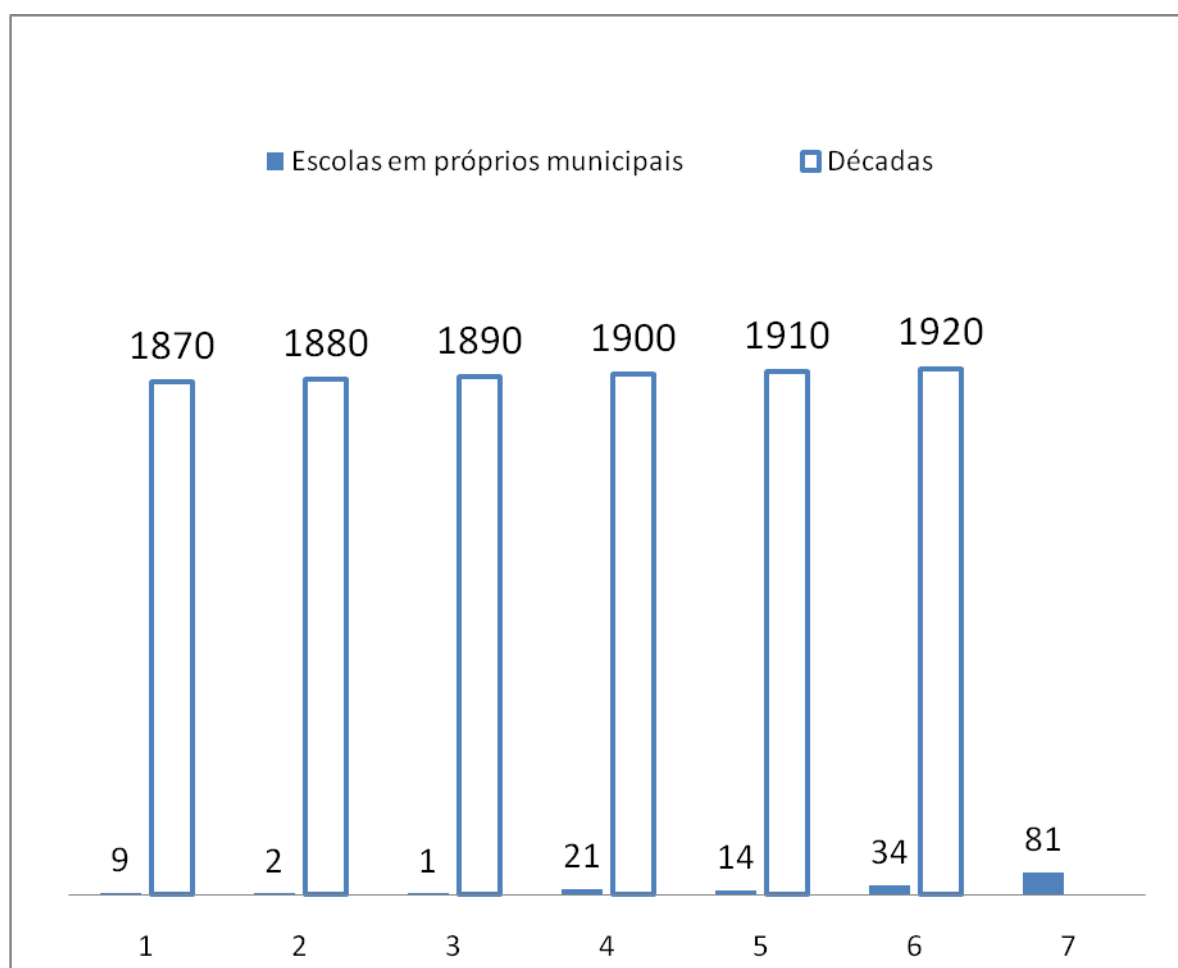
APÊNDICE C — Relação entre escolas públicas em próprios municipais e em prédios alugados, 1870-1930

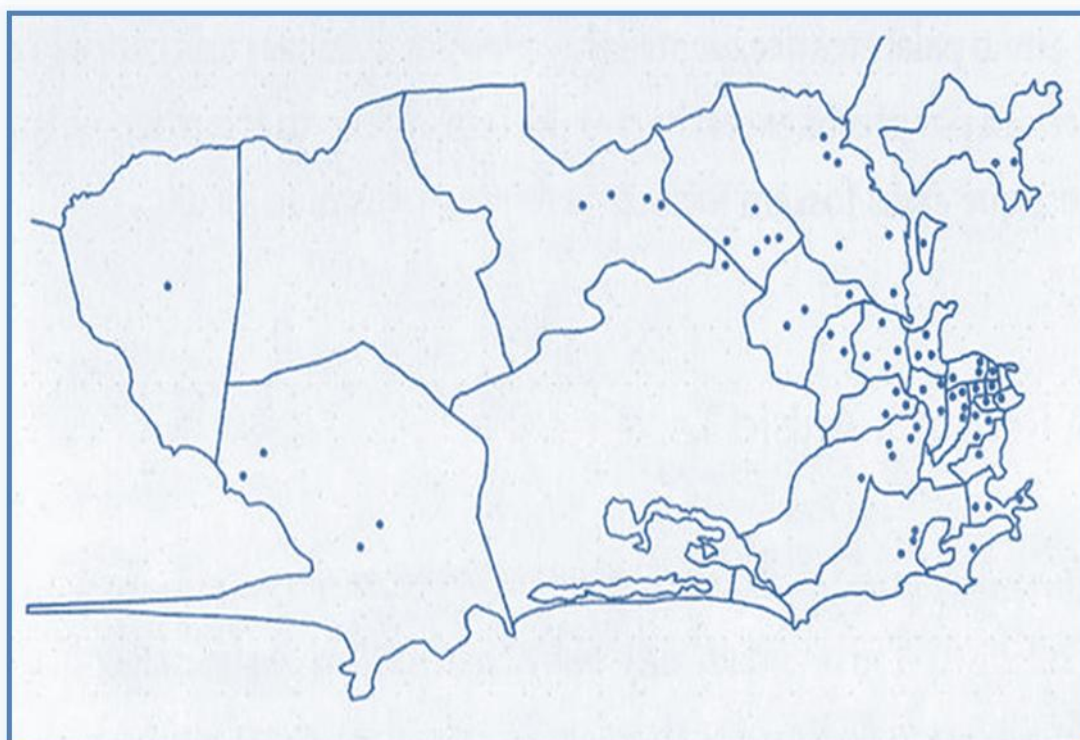
Fonte	Número de escolas	Próprios municipais	Prédios alugados	Percentual alugado
Relatório Leôncio de Carvalho, 1878	94	8	86	91,48%
Relatório Ramiz Galvão, 1893	143	11	132	92,30 %
Relatório Álvaro Baptista (1911), referência 1906	282	20	262	92,90 %
Relatório Álvaro Baptista (1911), referência 1909	314	32	282	89,80 %
Relatório Carneiro Leão, 1924	231	75	156	67,53 %
Relatório Fernando de Azevedo, 1927	260	90	170	65,38 %

APÊNDICE D — Escolas instaladas em prédios próprios municipais em cada década, 1870-1930

1870	9
1880	2
1890	1
1900	21
1910	14
1920	34
Total	81

APÊNDICE E — Número de escolas instaladas em prédios próprios municipais em cada década, 1870-1930



ANEXO A — Localização de escolas públicas em próprios municipais, 1932.⁹⁰²

⁹⁰² Extraído de: DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil — 1917-1945*. Tradução Cláudio Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 207.

ANEXO B — Casas alugadas (valores em mil-réis) para escolas do sexo feminino, 1866.⁹⁰³

Relação das cazas occupadas pelas Escolas Publicas primarias do sexo feminino da cidade, com a designação dos alugueis annuaes das escolas por localidade [sic]			
Alugueis	Escolas	Ruas	Números
500\$000	3ª de S. Christovão	L.º do Pedregulho	50
1:000\$000	1ª de S. Christovão	Quarteis	—
1:200\$000	2ª de S. Christovão	R. Saudoso	29a
1:300\$000	unica do E. Velho	Eng. Velho	27a
1:320\$000	unica da Gloria	Cattete	173
1:320\$000	unica de S. José	Marrecas	33
1:400\$000	2ª de Sta. Rita	Livramento	64
1:404\$000	unica da Candelaria	Assembleia	88
1:500\$000	2ª de Sta. Anna	Travessa do Sacco	253
1:700\$000	unica de Sto. Antonio	Invalidos	39
1:700\$000	2ª do Sacramento	Ciganos	66
1:800\$000	unica da Lagoa	Botafogo	78a
1:800\$000	1ª de Sta. Anna	N. do Conde	124
1:800\$000*	1ª de Sta. Rita	Imperatriz	103
2:200\$000**	1ª do Sacramento	Hospicio	268
* O aluguel é de 2:700\$000, só fica na conta do Thesouro Nacional 1:800\$000. A professora paga de algibeira 300\$000 (alem do desconto obrigatório de 250\$000).			
** Na mesma caza funciona também a escola de meninos da mesma Freguesia.			
Secretaria de Instrucção Primaria e Secundaria do Município da Corte, 26 de fevereiro de 1866. No impedimento do Secretario. [sic]			

⁹⁰³ Extraído de: AGCRJ, código 11-2-19: Instrução Pública – Conselho Superior de Inst. Pública; prédios para escolas, 1866; folha 67.

ANEXO C — Escolas subvencionadas, 1893 ⁹⁰⁴

Diretoria Geral de Instrução Publica Municipal do Districto Federal						
Resumo das Escolas Subvencionadas, 9 de novembro de 1893 [sic]						
Districtos	Escolas			Matriculas		Total
	mistas	sexo masc.	sexo fem.	sexo masc.	sexo fem.	
1°	3	—	—	41	69	110
5°	—	—	3	—	99	99
7°	4	1	4	70	144	214
8°	4	—	—	76	123	199
9°	—	3	3	113	194	307
10°	4	3	1	163	115	278
11°	1	5	1	158	175	333
12°	—	—	1	—	37	37
Total	16	12	13	621	956	1.577

⁹⁰⁴ Extraído de: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro: Instrução pública - código 12-1-15: Escolas subvencionadas: 1884-1910, folha 36.

ANEXO D — Estudo de localização das escolas do 12º e 14º distritos segundo o Plano Regulador:

A - Estimativa da população em idade escolar:

Plano Regulador	15.976
Capacidade Atual	6.560
Capacidade Proposta	14.800

B - Número de Escolas:

Escolas existentes	16
Escolas propostas	08
Escolas a construir	06
Escolas a ampliar	02
Escolas a suprimir	14

C - Localização das escolas a construir:

Na altura da R. Da. Romana (Eng. Novo)	25 classes
Na Boca do Mato	25 classes
No Engenho de Dentro	25 classes
No Encantado	25 classes
Na Piedade	25 classes
Na altura da Rua Frei Henrique/Av. Suburbana	25 classes

D - Escolas a Ampliar:

Escola “Ennes de Souza”	Prédio Próprio Municipal	10 classes
Escola “Goyaz”	Prédio Próprio Municipal	10 classes

E - Escolas a Suprimir:

Escola Sta Catharina	Prédio Próprio Municipal
Escola Chile, Rua Araújo Leitão (Eng. Novo)	Prédio Alugado
Escola Paraná, Rua Maria Antonia (Méier)	Prédio Alugado
Escola Maria Braz, Rua Maria Luiza (Lins)	Prédio Alugado
Escola Padre Antonio Vieira, Rua A. Barrozo	Prédio Alugado
Escola 6ª Mista, Rua Dag. Dores	Prédio Alugado
Escola Hercílio Luz	Prédio Alugado
Escola S. Salvador	Prédio Alugado
Escola J. C. Rodrigues	Prédio Alugado
Escola Sérvulo de Lima	Prédio Alugado
Escola João Kopke	Prédio Alugado
Escola José de Anchieta	Prédio Alugado
Escola Mato Grosso	Prédio Alugado
Escola Alcindo Guanabara	Prédio Alugado