

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A CONTRIBUIÇÃO DE PRIMITIVO MOACYR NA HISTÓRIA DA
ESCOLA PÚBLICA – AS AÇÕES IMPERIAIS E REPUBLICANAS**

LUIZ ANTONIO DE OLIVEIRA

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A CONTRIBUIÇÃO DE PRIMITIVO MOACYR NA HISTÓRIA DA ESCOLA
PÚBLICA AS AÇÕES IMPERIAIS E REPUBLICANAS**

Dissertação apresentada por LUIZ ANTONIO DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: Maria Cristina Gomes.Machado.

MARINGÁ
2009

LUIZ ANTONIO DE OLIVEIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DE PRIMITIVO MOACYR NA HISTÓRIA DA ESCOLA
PÚBLICA – AS AÇÕES IMPERIAIS E REPUBLICANAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho – UFU - Uberlândia

Prof^a. Dr^a Analete Regina Schelbauer – UEM

4 de Agosto 2009

Dedico este trabalho a meus pais que me proporcionaram valores e ensinamentos de vida, e em sua simplicidade sempre souberam motivar minha vida de estudante.

AGRADECIMENTOS

A professora Maria Cristina por me apresentar ao até então meu desconhecido Primitivo Moacyr, pela paciência e colaborações, e, sobretudo, pela presença discreta e provocativa que sempre respeitou a minha caminhada.

A esposa Mara Lúcia, companheira e amparo nas horas de desânimo, pelo amor e carinho partilhados.

Aos meus filhos, Ana Lara e Luiz Arthur pelo tempo deles tomado em momentos tão importantes de suas vidas, e pela compreensão das ausências.

Aos professores do PPE pela dedicação na partilha do muito que sabem.

Hugo e Márcia, da Secretaria do Mestrado pelo carinho, solicitude e alegria.

Aos colegas de mestrado com os quais compartilhei batalhas, derrotas e conquistas, especialmente Elaine, Geisa, João Coelho, Marcel, pela parceria nas viagens e pelo enriquecimento nas discussões travadas no percurso Jacarezinho - Maringá.

Aos professores que aceitaram contribuir com minha pesquisa como membros da banca examinadora na qualificação.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. A CONTRIBUIÇÃO DE PRIMITIVO MOACYR NA HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA — AS AÇÕES IMPERIAIS E REPUBLICANAS. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

RESUMO

Trata-se de estudo que analisa as contribuições de Primitivo Moacyr (1869- 1942) no processo de construção da escola pública primária no Brasil. Elege como fonte de estudo sua vasta obra, esta foi produzida no contexto histórico, econômico, político, cultural de constituição da escola pública brasileira, coincidindo com o momento em que se iniciam estudos no campo de investigação da história da educação. Ao buscar razões para estudar a obra de Moacyr, destaca-se a sua pertinência na conjuntura de sua constituição para o entendimento da educação brasileira e sua história. O objeto deste trabalho é a presença da discussão sobre a escola pública primária na obra de Primitivo Moacyr. A investigação tomou como pressuposto que há uma relação direta das questões investigadas com o conhecimento histórico, construído pelos homens, tal compreensão favorece a superação da naturalização que o distanciamento promove. Neste sentido, não se realiza uma pesquisa pragmático-utilitarista, mas que permita o entendimento do processo histórico que se explica por seu contexto, de forma a repercutir no estágio educativo dos dias atuais. Define-se o recorte temporal atrelado ao longo período estudado por Moacyr, que se inicia em 1823, quando dos debates da primeira Constituição do Brasil independente, prolongando-se até os anos 1930, especificamente no contexto das publicações no Estado Novo. Contudo, dada a especificidade da obra, em alguns momentos foi exigida a extrapolação de tais marcos delimitadores. Esta é uma análise documental, que procura evidenciar os temas/temáticas mais freqüentes na obra de Moacyr no que se refere à discussão a respeito da constituição da instrução pública primária no Império e suas províncias, bem como na Primeira República. Tem como preocupação o direcionamento político-pedagógico dado à instrução popular, inserida no contexto internacional e nacional de eclosão da escola pública e no cenário da publicação da obra de Primitivo Moacyr, que contribuiu para o estudo da educação na sociedade brasileira, em particular por sua insistência na necessidade de um sistema de ensino ancorado, sobretudo, no adequado financiamento público; na qualidade da formação dos professores; na centralidade e emergência da instrução na escola primária; ressaltado o processo histórico e suas implicações na instrução pública popular.

Palavras-chave: História da Educação; Educação Pública; História dos Intelectuais; Escola Pública; Primitivo Moacyr.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. THE CONTRIBUTION OF PRIMITIVO MOACYR IN THE PUBLIC GRADE SCHOOL HISTORY – THE IMPERIAL AND REPUBLICAN GOINGS ON. 169 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

ABSTRACT

It talks about of studying that analysis the contributions of Primitivo Moacyr (1869 – 1942) in the process of public grade school building in Brazil. For that, it pick up as source of studying his extensive work, this work was made in the historical context, economical, political, cultural of Brazilian public school constitution, occurring in the same time with the moment wherein the beginning of studying in the history education of investigation. Looking for reasons to study the Moacyr Primitivo's work, emphasises his relevance in the juncture importance of his constitution for the Brazilian education understanding and its history. The object this report is the attendance of discussion about Brazilian public grade school argument in Primitive Moacyr's work. The investigation has as prerequisite that there is a direct relation of investigated questions with the historical knowledge built by men, such comprehension prefer the naturalization's overrun than that it lived today. In this mean, it doesn't achieve a pragmatic research, but catches a glimpse of understanding process, steadily to think about the stage in educational process in nowadays. Purpose the secular snip leashed around long haul studied by Moacyr, that begins in 1823, when of the First Brazilian Independent Constitution's discussion, extending until 1930's, specifically in context of New State's publications. However, it given the specificity of work in studying in some moments was demanded the broken limits of these milestones delimiters. Achieves one document analysis, trying to evince the frequent themes in the work concerning the argument about the public grade school in Brazilian education history. Resulted in an organized text with three parts. In the first part talked about the state of Primitivo Moacyr's art, about national and international context of grade public school's eclosion and the scene of Primitivo Moacyr work's publication. In other two parts studies the education in empire and provinces and process of public teaching in First Republic with worried about understanding the political-pedagogical's direction given for popular teaching. This research allowed to emphasise the author's contribution for the studying of formation Brazilian system education's anchored process, in spite of public suitable financing; in the top-notch of teachers's education; in the directed and emergency of popular teaching in the public grade school; and in the renovation of high school and university in the meaning of overcoming the bachelor's vision. Therefore, the studying of his work becomes something necessary and timely by the viewpoint of wider understanding by the historical process and its implications in the popular teaching.

Key-words : History of Education; Public Grade School; Public Education; Intellectuals' History; Primitivo Moacyr.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. MOACYR NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA PÚBLICA: UMA INVENÇÃO CAPITALISTA	19
2.1 PRIMITIVO MOACYR – O ESTADO DA ARTE	19
2.2 PRIMITIVO MOACYR – CONTEXTO DE SUA OBRA	28
2.3 BRASIL NO CENÁRIO CAPITALISTA INTERNACIONAL: A NECESSIDADE DA ESCOLA PÚBLICA	38
3. O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO NA PERSPECTIVA DE MOACYR	55
3.1. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	56
3.2. PROJETOS APRESENTADOS	76
3.3. AS AÇÕES PROVINCIAIS	88
4. REPÚBLICA E EDUCAÇÃO: UM PROJETO EM ANDAMENTO	106
4.1. AS PRIMEIRAS INICIATIVAS REPUBLICANAS	108
4.2. A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	129
4.3. A EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA	140
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161

1. INTRODUÇÃO.

Este estudo analisa as contribuições de Primitivo Moacyr (1869-1942) na elucidação do processo de construção da escola pública primária no Brasil, elegendo como fonte de estudo sua vasta obra, que se situa no contexto histórico, econômico, político e cultural da constituição da escola pública brasileira no momento em que se iniciam estudos no campo de investigação da história da educação.

O estudo da produção bibliográfica de Moacyr foi realizado no sentido de situar o pensamento do autor em determinado momento histórico. Tomou-se como pressuposto as ideias dos parlamentares e os relatórios dos ministros, que se constituíram em fontes da produção do autor. Estes estão relacionados ao quadro socioeconômico e político de cada período, às estruturas vigentes de poder e às repercussões da influência dos antecedentes históricos que determinaram tais ideais, de modo que se pode compreender os motivos da constituição da educação pública primária no país no período estudado.

Utiliza-se como recorte temporal o período estudado por Moacyr. Este toma como marco inicial o ano de 1823, quando do debate da primeira Constituição brasileira. Na abertura da Constituinte, Moacyr (1936; 1942a) destacou, de modo enfático, o pronunciamento de Dom Pedro I, em 3 de maio, em que o monarca defendeu a necessidade de uma legislação particular para a escola das primeiras letras. Situamos o marco final nas conjecturas decorrentes dos anos 1930, que repercutiram no contexto do Estado Novo, no qual a obra foi publicada. Contudo, tais marcos cronológicos são decorrentes de característica peculiar da obra estudada. Esta não permitiu, neste estudo, rigidez maior, visto que a abrangência da mesma, bem como o período de sua elaboração e publicação (1916 – 19440) exigem a extrapolação de tais marcos, dado o efervescente período tanto vivido pelo autor quanto a que ele se refere, sem descaracterizar, assim, as marcas específicas de sua produção aqui estudada.

Ao buscar razões para estudar a obra de Moacyr, faz-se necessário ressaltar sua importância para o entendimento do processo de constituição da história da educação brasileira. Para tanto, enfatizamos as motivações que levaram à realização da pesquisa *A contribuição de Primitivo Moacyr na história da escola pública — as ações imperiais e republicana*. Em defesa do que evocamos, os argumentos de Reis Filho (1981), Saviani (2006) e Nóvoa (2005).

Reis Filho (1981) estabelece a importância da história na compreensão do fenômeno educativo como componente da dinâmica social, por oferecer uma compreensão mais ampla do processo. Desta forma, estabelece que a história da educação, possibilitando uma visão global do fenômeno educativo, permite ao educador compreender mais profundamente suas funções. O conhecimento dos mecanismos de transmissão da herança cultural, como se manifesta nas diversas sociedades, mostra que não há povo, por mais simples que seja sua organização social, sem um conjunto de meios educativos que assegurem sua continuidade no tempo e no espaço. Demonstra, ao tratar da importância da história, que as crises educacionais são crises gerais e globais do sistema social, por entender que há uma sincronia entre os processos da educação e as demais dimensões da sociedade. Não há filosofia ou procedimento educativo neutro: ou promove ou incorpora as forças do desenvolvimento social, ou freia e sustenta forças de estagnação e retrocesso social.

Reafirma-se, então, a importância do conhecimento do processo histórico no interior do qual se dá o processo de constituição da escola pública. Sobre esta questão, Saviani (2006, p. 11-12) contribui ao asseverar que a História da Educação no âmbito da academia passou a exigir pesquisas específicas na área, na medida em que adquiriu *status* de disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores¹.

O ensino da História da Educação ocupa lugar próprio no espaço acadêmico da pedagogia ao figurar na reforma da Escola Normal do Distrito Federal (Rio de Janeiro) empreendida por Anísio Teixeira em 1932 e na reforma da Escola Normal de São Paulo levada a efeito por Fernando de Azevedo em 1933, tendo passado, no primeiro caso, para a Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935 e, no segundo caso, para a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. Instituído o curso de pedagogia em decorrência do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a história da educação passa a figurar como disciplina obrigatória no segundo e terceiro anos desse curso.

Esta citação se refere ao período em que a obra de Moacyr começou a ser publicada. As investigações em História da Educação em suas origens visavam responder a

¹ Para Stephanou e Bastos (2005, p. 424), a História da Educação, como disciplina no Brasil, está associada à Escola Normal, ela foi introduzida no currículo no Rio de Janeiro em 1928. Nas reformas dos anos 1930 é introduzida nos cursos de Formação de Professores, só aparecendo no Ensino Superior na década de 1940 e, finalmente, contemplada na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 com parte do currículo. No curso de Pedagogia, foi introduzida pela Lei 1.190/1939 como parte de História e Filosofia da Educação, e como especificidade só nos anos 1970.

uma demanda específica posta pela nova disciplina que se consolidava nos Curso Normal e, posteriormente, nos de Pedagogia. Considera-se que, em História da Educação, assim como em História, não se pesquisa só para conhecer o passado, mas, sobretudo, em função da atualidade provocativa da investigação, o estudo da obra de Moacyr torna-se atual na medida em que ele trata de questões ainda não solucionadas da educação nacional.

Nóvoa (2005) procurou respostas para justificar a indagação “Por que a história da educação?” Segundo ele, a história da educação é fundamental, porque promove a consciência crítica diante dos modismos que, de tempos em tempos, atingem a educação e que só servem para manter as coisas como estão. Considera a história elemento constitutivo decisivo do homem, por isso, colocar o homem perante o seu patrimônio de ideias, projetos e experiências possibilita uma compreensão crítica da sua própria identidade. Dito de outro modo, significa que não existe mudança sem influência da história, dada à necessidade e importância da experiência e da memória, mesmo por políticas conservadoras que a negam por excesso (nostalgia) ou defeito (repetição de futuro tecnológico promissor). “Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado” (NÓVOA, 2005, p.10).

Entendemos que os argumentos de Nóvoa (2005) possibilitam a compreensão da pertinência da releitura das bases da história da educação nacional nos escritos de Moacyr, no sentido de responder à demanda posta pela consolidação da História da Educação no rol das disciplinas fundamentais na formação de professores. E muito além daquela demanda emergencial, como retomada da discussão da urgência de um sistema nacional de educação posta pelos movimentos pró-educação a partir dos anos 1920. Discussão que não esteve ausente da primeira parte da República brasileira, mas que se situa um tanto truncada, ao menos na extensão que se esperava que acontecesse a promessa republicana, como analisaram os críticos republicanos (ROCHA, 2004), e que retoma as últimas décadas do Império.

A revisão bibliográfica confirma a condição de referência clássica da obra de Moacyr, haja vista sua contribuição fundamental para a historiografia da educação brasileira (STAMATTO, 1992). O que se tem confirmado no fato de sua obra estar constantemente pesquisada por autores de variadas temáticas no contexto da produção historiográfica que envolve problemas educacionais brasileiros. Vale ressaltar, que apesar

desta constatação, ainda é pequena a produção que apresenta a obra em seu conjunto ou em partes como objeto de estudo.

A obra de Moacyr registra contribuição para as discussões em torno da situação da instrução no período do Império e Primeira República. Insere-se num processo conflituoso de discussão em torno da questão instrucional da população frente aos interesses de políticos e de grupos. Ele questiona, por meio do discurso de seus muitos interlocutores², a insistência no argumento do desinteresse do povo pela instrução e que se deu no bojo da luta pela reforma eleitoral, da superação progressiva e estratégica da escravidão e da inserção do país no processo capitalista mundial, sob a condução das elites. Esta é uma marca proeminente na República.

Moacyr publicou uma vasta obra, todavia os seus dados biográficos são esparsos e precisam de aprofundamento que sistematize o que tem sido recolhido aos poucos. Este é um desafio a ser enfrentado. Primitivo Moacyr (NASCIMENTO, 2006), baiano de nascimento, “historiador da educação”, professor primário em Lençóis na Bahia, educador, bacharel em Direito, funcionário público da Câmara Federal, pesquisador, articulista de temas da educação no *Jornal do Commercio* e casado com Maria Seabra Pimenta Bueno (NAZARETH, 2007). São algumas informações iniciais. Trabalhou como redator de debates da Câmara dos Deputados, entre 1895 e 1933. Segundo o Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados (NAKAMURA), constam as seguintes informações sobre o senhor Primitivo Moacyr nos arquivos dos assentamentos funcionais: em 20/05/1895 foi admitido como Redator de Debates da Câmara dos Deputados; em 04/01/1910 foi designado Redator dos Documentos Parlamentares; em 27/11/1916 foi nomeado Chefe da Redação dos Debates, continuando incumbido da redação dos Documentos Parlamentares e, em 07/07/1926, foi nomeado Redator desses Documentos. Portanto, em torno dos 26 anos iniciou seus trabalhos junto ao Legislativo e lá permaneceu por 38 anos. Falecido aos 76 anos, sistematizou suas obras, em 1916, 1936-1940, estas últimas em pleno contexto do Estado Novo.

A *Enciclopédia da diáspora africana* confirma Moacyr como relator de debates na Câmara Federal, e acrescenta sua atuação no governo Rodrigues Alves como colaborador de Osvaldo Cruz, além de situar dado que, sendo verdadeiro, não nos parece menos fundamental, a condição étnica de Moacyr.

² Definimos como interlocutores de Moacyr os Ministros, Presidentes de Províncias, Intelectuais, Estudiosos da questão pedagógica, entre outros.

Moacir, Primitivo (1869-1942). Historiador brasileiro da educação, nascido na Bahia. Professor primário, bacharelou-se em Direito, na Câmara Federal foi “redator de debates”. No governo de Rodrigues Alves, atuou como “procurador dos feitos da saúde” e colaborador de Osvaldo Cruz na defesa do saneamento urbano. Escreveu e publicou uma dezena de obras sobre o ensino público, entre as quais se destacam *O ensino público no Congresso Nacional* (1916) e *“A instrução pública no estado de São Paulo”* (1941). Segundo A. da Silva Melo, em *“Estudos sobre o negro”* de 1958, é um dos ilustres “homens de cor” do Brasil (LOPES, 2004, p. 443).

Ao procurar traçar o perfil do autor, julgamos de certa importância a contribuição de Sertório de Castro em *A República que a revolução destruiu*³. No capítulo XI, “O Jardim da Infância”, faz revelações surpreendentes a respeito de Moacyr como o perfil do grupo de amigos que se frequentavam, a condição civil de seus amigos, a condição ímpar de sua inteligência e sua ocupação profissional:

A romaria que os políticos de todos os vultos e de todos os recantos do país faziam quotidianamente ao castelo da coluna da rua Guanabara, aos poucos mudava de direção. E os romeiros, na realidade, não mostravam sentir grande diferença na mudança, porque no mesmo bairro, e numa distância diminuta uma da outra, estava a casa do novo chefe, e o mesmo bonde das Águas Férreas que os conduzia, até bem pouco, às audiências do morro da Graça, levava-os à “república” de solteirões da esquina da rua das Laranjeiras com a rua Soares Cabral onde Carlos Peixoto vivia na companhia jovial do Sr. Afrânio Peixoto, que ainda não era nem deputado, nem homem de letras profanas, e aí trabalhava no seu tratado de medicina legal; do deputado pelo Rio Grande do Norte Sr. Eloy de Souza, e do Sr. Primitivo Moacir, um belo espírito que nunca deixou de se comprazer com o retraimento de uma modesta condição de funcionário da Câmara, embora nunca lhe faltassem títulos e qualidades para ocupar as mais altas posições (CASTRO, 1932).

São informações que esclarecem o trânsito de Moacyr entre personalidades da cultura, da literatura e da política que pensaram o Brasil em sua época e para além dela. De forma ousada, faz parte de uma plêiade de gente ocupada em viver o seu tempo, memorializar a história e pensar o futuro, de modo especial fazem a crítica à República no sentido de corrigir alguns de seus “desvios”.

Moacyr organizou leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios e pareceres sobre instrução pública e particular nos vários ramos de ensino, abrangendo mais

³ “Acabado de ser impresso aos dois dias do mês de Fevereiro de mil novecentos e trinta e dois, nas oficinas gráficas do MUNDO MÉDICO — Borsoi & Cia. — Rua do Senado, 277 — Telefone 2-8806 — Caixa Postal 477 — R. de Janeiro”. Este texto consta no final da referida obra publicada em eBooksBrasil.org.

de uma era histórica, com centralidade no período imperial e primeira República. Manteve como característica o estilo próprio das leis e relatórios produzidos no período contemplado em sua produção. O trabalho resultou em três volumes sobre a instrução no Império, publicados entre 1936 e 1938, outros três referentes à instrução nas províncias, entre os anos 1939 e 1940. Sobre o Império, produziu uma obra específica sobre a instrução no Município da Corte que data de 1942. A República foi contemplada com sete volumes, levados à publicação entre 1941 e 1942, além de dois outros volumes nos quais trata da instrução pública no Estado de São Paulo, bem como um terceiro sobre o ensino público no Congresso Nacional, que data de 1916. Embora, em todas as obras, trate da instrução primária, secundária e superior, o grande debate está na educação pública primária. O centro de discussão é a instrução pública, entendida como instrução da massa.

O contexto no qual Moacyr publica as obras é marcado por um Brasil que vivia um momento de efervescência política que se desenrolava desde os anos 1920, eclodindo na Revolução de 1930 e no Estado Novo em 1937. Estes podem ser enfatizados, na política, pela crítica da republicanização; na cultura, pelos desenlaces da Semana de Arte Moderna de 1922; e na educação, pela atuação organizada dos grupos sociais e religiosos em torno de suas perspectivas para a educação, merecendo destaque os Pioneiros da Educação. No contexto mundial, estava se processando a solidificação fascista na Itália e na Alemanha com sua política de exceção, bem como a crise do capitalismo e o crescimento do socialismo. O capitalismo, por sua vez, ensaiava sua reestruturação por consequência da grande crise de produção de 1929.

A questão norteadora deste estudo, problematiza os motivos que levaram Primitivo Moacyr, nas décadas de 1930 e de 1940, a ocupar-se das ações do Império e dos governos republicanos no campo da educação. Que outros motivos, naquele período, além de seu acesso privilegiado às fontes, permitido por sua profissão, levaram Moacyr à sistematização e publicação da produção oficial (Império / Províncias / República) relativa à instrução no Brasil? Quais os motivos que despertaram, naquela época, o interesse pelo material que sistematizara em seu longo período como funcionário da Câmara, bem como por outros com os quais teve contato favorecido pela ocupação profissional?

Numa perspectiva ampliada, analisamos a obra de Primitivo Moacyr com destaque para o processo de discussão e construção da Instrução Pública no Brasil, estabelecendo interfaces com o contexto histórico, econômico, político e cultural da primeira metade do

século XX, bem como da constituição do poder na cultura brasileira, sobretudo, a partir da constituição do Estado brasileiro.

O que nos levou, necessariamente, a preocupações de como analisar as transformações que possibilitaram a criação da escola pública, situando as propostas de educação no Brasil no processo de readequação do capital. O que nos pareceu exigir a retomada dos contextos dos séculos XIX e XX, no sentido de situar a construção da ideia de escola pública no Brasil no interior do conjunto mais geral do seu surgimento no cenário capitalista mundial. Em sentido amplo, procurou-se compreender as principais questões educacionais enfatizadas por Moacyr no conjunto de sua obra, estudando as motivações que provocaram no pesquisador a necessidade de compilar as leis, regulamentos, decretos, reformas e projetos de reforma educacional no período Imperial e Republicano.

No que se refere ao procedimento de estudo, optamos por pensar essa questão como diretriz teórico-metodológica da pesquisa, o que implica numa perspectiva que saliente a relação entre movimentos orgânicos e conjunturais, na qual o olhar analítico-sintético no trato das fontes deve fazer a articulação do singular com o universal, do local com o nacional e o internacional. Sem deixar de lado a atualidade da pesquisa histórica

[...] que implica a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o "presentismo" nem mesmo com o "pragmatismo". Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2007, p. 4).

Diante dessa opção, entendemos que as condições para a presente pesquisa situam-se na compreensão da dialética enquanto concepção ou postura. O que significa ter como referência da realidade suas contradições e transformações como fundamento na produção social da existência. Desta forma, as categorias de análise impõem-se a partir da própria obra. O que torna esta pesquisa uma análise documental de tipo técnico-pessoal, na qual se procura evidenciar os temas mais recorrentes, e com base neles construir/definir as categorias de análise, inserindo novas concepções ao longo do processo de exame do material por conta de aspectos recorrentes e ou isolados.

Neste sentido, a pesquisa pretende considerar o conceito de estrutura presente em Gramsci na análise do processo da sociedade e do seu potencial de transformação por meio da descoberta do “nexo dialético” entre o movimento do orgânico e do ocasional. O entendimento do processo dialético de construção das hegemonias recebeu contribuição especial de Gramsci quando define o “intelectual orgânico” articulado a um projeto classista, de forma consciente ou não. O que pensa e o que defende, coloca-o em situação de influência naquele grupo social em que está inserido, sem ter necessariamente nele origem.

Assim, cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Com isto, Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1989, p. 3).

O “intelectual orgânico” contribui para o estabelecimento e identificação de ideias hegemônicas, que se tornam comuns naquele grupo social e a partir das quais se organiza a interpretação e a ação na realidade. A produção das mesmas faz parte do emaranhado das relações contraditórias de produção: elas expressam confronto de interesses, e no confronto de interesses se transformam em idéias e desafios. Assim entendemos Moacyr.

A teoria do conhecimento será a dialética marxista, porém sem que a realidade conforme-se ao esquema, sem que as tendências produzam uma filosofia metafísica da história em que o exterior determina o histórico, a tendência dogmática transforma o método numa camisa-de-força, conduzindo muito mais a posicionamentos ideológicos que limitam a procura científica (CARDOSO; BREGNOLI, 1983).

Outro fator preponderante refere-se ao fato do conhecimento histórico ser resultante de discursos influenciados por conceitos, valores e concepções que variam no espaço e nos tempos humanos de suas formulações. Por isso, não é intenção desta pesquisa a possibilidade de se usar o passado para explicar e justificar o presente. Para Stephanou e Bastos (2005, p. 417-418):

As pistas, as marcas, os documentos, são fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta a ser desvelada pelo pesquisador. A partir da operação particular de transformar vestígios em dados de pesquisa, o historiador/pesquisador produz um discurso, uma narrativa que constitui sua leitura do passado.

Desta forma, impõe-se conhecer a natureza das coisas para que se promova uma interpretação adequada das linguagens figurativas e das próprias palavras, estabelecendo o seu significado ligado ao seu tempo e ao seu espaço. O que indica que a verdade não tem lugar único, nem lugar privilegiado. Evidencia-se o cuidado que se deva ter para com as pseudo-interpretações (aquelas que forçam, sem nenhum fundamento mínimo). Não se pretende criar verdades, mas descobertas, decifradas, formuladas e apreendidas.

O trabalho está distribuído em três seções. Na inicial, tratamos da apresentação do estado da arte de Primitivo Moacyr no sentido de situar a importância do estudo do contexto e Moacyr no contexto historiografia da educação. Em seguida, estabelecemos o estudo do contexto das publicações de Primitivo Moacyr, nas décadas de 1930 e 1940, inserido na crítica republicana e no realinhamento do pacto diante da emergência de novas situações contextuais e classistas. Como já afirmamos, distinguimos o contexto das publicações do conteúdo da obra, o que nos exigiu retroceder ao período do Império (1823-1888). Na última subseção desta primeira parte, estudamos o lugar do Brasil no cenário capitalista e a relação entre o cenário daí decorrente e o lento processo de estabelecimento da necessidade da escola pública. Ali situamos o processo de constituição da escola pública e laica, como resultado do desenrolar do processo da sociedade urbano-industrial capitalista e burguesa, para conhecer quais foram os elementos que levaram ao adiamento de proposta efetiva de universalização até os anos 1920-1930.

A seção seguinte contempla o debate sobre educação no Império (1823- 1888) na perspectiva de Moacyr, a partir dos volumes *A Instrução e o Império* e *A Instrução e as Províncias*. Trata-se da Legislação Educacional produzida nesse período, bem como dos projetos apresentados, das ações provinciais e as repercussões delas decorrentes. A situação da instrução pública no Império e nas Províncias será tratada tendo como foco os determinantes que aparecem, na obra de Moacyr, como maior incidência ao desafio da instrução pública imperial: a formação dos professores, que colocou no centro das discussões as perspectivas para a Escola Normal; o conjunto da estrutura legal em suas contradições; e as condições estruturais. Enfim, nesta seção, sobre as Províncias e o

Império, procuramos articular a relação entre o discurso do fracasso da escola pública e os determinantes políticos desta situação.

Na última seção, República e educação: um projeto em andamento, procuramos tratar das primeiras iniciativas republicanas, presente nos volumes *A Instrução e a República*; *A Instrução Pública no Estado de São Paulo* e *O Ensino Público no Congresso Nacional*, a respeito da construção da ideia de um sistema nacional de educação e da educação pública primária. O conjunto trata da imposição à República de encaminhar soluções para o ensino superior e secundário, sobretudo diante de evidência de práticas que banalizavam a instrução. Estas repercutiram em reações as mais radicais, sobretudo por parte dos projetos particulares, frente ao estabelecimento de regras mais rigorosas. Moacyr vai sempre insistir no adiamento da solução da instrução pública durante o período imperial, ao mesmo tempo que insiste nos esforços do governo republicano em tomar os rumos de tão importante empreendimento à vida nacional.

2. MOACYR NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA PÚBLICA: UMA INVENÇÃO CAPITALISTA

2.1. PRIMITIVO MOACYR – O ESTADO DA ARTE

Dentre os fatores que definem a importância da revisão bibliográfica, está o de contribuir com o recorte da pesquisa, visto que, de certa forma, a contribuir na seleção de fontes, no redimensionamento de temas, na melhor definição e delimitação do contexto e objeto da pesquisa. Com importância de peso equivalente, possibilita o equacionamento entre o particular e o universal. Enfim, contribui com o processo de discernimento na definição de escolhas e ilumina boa parte dos rumos das atividades do pesquisador. Torna-se, o processo de estabelecimento do estado da arte, o mais importante passo no processo desencadeador do pensamento e da razão da investigação, isto é, do discernimento da inteligência para a procura, para a observação. A revisão bibliográfica possibilita que se encaminhe a singularidade de cada análise, na medida em que a situa em relação a outros discursos.

Alves-Mazzoti (2006), ao se ocupar do papel da revisão bibliográfica em trabalhos de pesquisa, aproxima algumas considerações fundamentais: a) novas contribuições devem ser sempre pensadas dentro de um processo de construção coletiva do conhecimento, o que exige conhecer o estado atual para que se possa organizar comparação e avaliação de peso, tematizadas pelo consenso, controvérsia ou soluções de lacunas. Constitui contribuição insubstituível na contextualização do problema enquanto definição do objeto e objetivo de estudo: na seleção de teorizações, procedimentos e instrumentos; na seleção da literatura relevante; b) aconselha que se baseie em artigos mais recentes frente à carência de revisões acumuladas no Brasil, bem como a priorizar as fontes primárias e evitar citações de terceiros. Assim, defende que a revisão bibliográfica possibilita construção mais abrangente porque capacita ao enfoque de questões relevantes, a seleção dos estudos mais significativos para a construção do problema, e a identificação

de áreas de consenso e controvérsia.

Construir a revisão bibliográfica ou estabelecer o estado da arte é uma ação decisiva na pesquisa acadêmica. É a partir dela que se estabelece uma das bases que referenciam a direção do processo de estudo. Dois motivos justificam sua importância: primeiro, pontuar o que já se produziu na direção e ou dimensão que se pretende seguir; segundo, porque possibilita não se envolver com algo que já tenha sido apresentado, discutido e aprofundado. Em síntese, corrobora na constituição de perspectivas específicas no trabalho do pesquisador, dando solidez e especificidade à dissertação.

É com base em tais considerações que se torna necessária a revisão bibliográfica em torno de Primitivo Moacyr. Como os próprios títulos das obras anunciam, o período da instrução no Império (referenciado entre o Ato Adicional de 1824 e Proclamação da República) e o período desta na República (situado em seus primeiros trinta anos) ressaltam o empenho, (des)compromisso, (des)caso do governo para com a instrução pública. Nos discursos, prevalecia a convicção de que esse era um empreendimento para o progresso humano, social e político da nação, do povo e do cidadão e condição que situaria o país no contexto da moderna cidadania dentro dos moldes da realidade brasileira de então.

Para o estudo do processo de organização da educação brasileira no período pretendido, a contribuição de Primitivo Moacyr é magnânima, por oferecer condição ímpar que tem levado as investigações historiográficas e, sobretudo, as de teor pedagógico, a retomá-lo como pertinente. As produções têm demonstrado que não seria excessivo afirmar que, para se conhecer os processos da educação brasileira no contexto da constituição do Estado Nacional e nos mais variados aspectos (estruturais, físicos, pedagógicos, metodológicos, políticos e legais), é necessário apontar para a obra do supracitado autor.

Para Vidal e Faria Filho (2003, p. 43), desde a primeira publicação em 1936, a obra de Moacyr inaugurou uma vasta coleção de levantamentos e

[...] compilação de leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios e pareceres sobre instrução pública e particular nos vários ramos de ensino (primário, secundário, profissional e superior) no Brasil.

Ao todo, foram editados 15 volumes, três dedicados à *Instrução e o Império* (entre 1936 e 1938)⁴¹, três à *Instrução e as Províncias* (entre 1939 e 1940)⁴² e sete à *Instrução e a República* (entre 1941 e 1942), além de dois à *Instrução pública no Estado de São Paulo* (1942) e um à *Instrução primária e secundária no município da Corte* (1942).

São situações que se evidenciam nos autores consultados e abaixo apresentados em ordem alfabética crescente, sem critério de prioridade. A consulta realizou-se por temas, notadamente aqueles que aparecem entre as temáticas encontradas na obra de Moacyr, acrescidos dos conceitos: guia de fontes, autores escolanovistas, estudos da atualidade, formação de professores e História da Educação.

Bastos (2005) demonstra como a abundante literatura pedagógica no século XIX se fez decorrente do processo de implantação do sistema público de instrução, sobretudo pela defesa da formação de professores em escolas normais, incorporadas em proposta de sistema público escolar em bases científicas e universais, nos quais os manuais de pedagogia adquiriam lugar fundamental naquela construção histórica da profissionalização do professor da escola pública. Desta forma, consolidou-se a história da educação como disciplina na segunda metade do século XIX, a qual, no Brasil, está marcada por publicações da primeira metade do século XX. Os manuais e demais obras publicados tinham como especificidade as práticas pedagógicas determinadas pela ciência. A análise da autora sobre o material concluiu ser uma forma linear de contar a história de educação e da sociedade, situando a perspectiva redentora da educação e do professor. Apresenta Moacyr entre os que perpetuaram essa tradição bibliográfica na historiografia da educação.

Bontempi Júnior (2003), em estudo referente aos modelos de periodização em História da Educação no Brasil, discute a importância da obra de Primitivo Moacyr para a localização de fontes primárias, sugerindo que possa ser um referencial para o estabelecimento de periodização.

Calvi e Schelbauer (2003), na introdução de “Moacyr Primitivo e a instrução pública: Império e República” contextualizam a vida e a obra de Moacyr, e desenvolvem estudo da obra *A Instrução e o Império* no que tange aos cinco projetos de reforma no

período 1869-1889. As autoras destacam os temas principais da educação em Moacyr no que se refere às últimas décadas do século XIX, entre os quais a intervenção do Estado na educação nacional (ordem, centralização e moralidade), a obrigatoriedade, a laicidade e a liberdade de ensino. Consideram que a produção de Moacyr tem compromisso com a instrução pública..

Neste sentido, Cardoso (2003) discute o estabelecimento das fronteiras entre o público e o privado na História do Brasil no Rio Imperial. Tendo com uma de suas referências Moacyr Primitivo (1936-1938), faz ver como a consciência da necessidade de atenção ao ensino é um debate que perpassa o século XIX brasileiro, mas que esbarra em uma série de questões, entre elas a indefinição política do país. Na mesma perspectiva, Carnielli (2000, p. 34) evidencia a importância do trabalho de Moacyr para a busca de informações relativas ao número de alunos e estabelecimentos, considerando ser “[...] uma minuciosa compilação das informações disponíveis e o principal veículo sobre instrução no Império.”

Ao contribuir com a análise, Castanha (2007) problematizou a partir do Ato Adicional de 1834, a ação do Estado (Corte, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná) na definição de políticas públicas entre 1834 – 1889, no contexto da organização da instrução elementar no Império, para garantir a constituição e solidificação do modelo de Estado e sociedade hegemônicos no século XIX. Situa Moacyr como um autor mais preocupado em deixar as fontes falarem que referenciá-las corretamente, criando uma condição que ao mesmo tempo dificulta o acesso a temas ou períodos, define-se melhor como exemplo de fonte primária nesta perspectiva. A pesquisa confirma a importância de Moacyr ao tornar pública, na íntegra, a Lei de 15 de outubro de 1827, bem como defende que o autor assume posição, como, quando dá destaque aos relatórios de João Alfredo e seu projeto apresentado na Câmara ou quando define como reformas algo que, na verdade, foi só a proposição de um projeto.

No que concerne à perspectiva histórica, Fernandes (2005) situou a obra de Moacyr como modelo historiográfico para a História da Educação sob a ação das diretrizes

do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ao lado de José Ricardo Pires de Almeida com a *A Instrução Pública do Brasil: história e legislação (1500-1889)*, publicada originalmente em francês em 1889, como elogio à atuação do Império Brasileiro. O que confere à enaltecida contribuição de Moacyr, de grande compilação das leis das províncias do Império e início da República, um teor de oficialidade.

Fonseca (2007) denuncia a forma tendenciosa e superficial como o negro é abordado nas narrativas históricas tradicional, marxista e histórico-cultural dos processos educacionais, colocando-o numa situação de invisibilidade na historiografia educacional brasileira. Destacou a decisiva contribuição da obra *A instrução e as Províncias* na superação de opções tendenciosas que marcam os manuais de história da educação no trato da frequência dos negros à escola.

A análise de França (2006) das medidas educacionais para os trabalhadores negros escravizados, livres ou libertos nas últimas décadas do século XIX por obra da elite intelectual-dirigente espírito-santense na imprensa local confrontou fontes não oficiais com fontes oficiais correspondentes ao período, tais como: leis provinciais, regulamentos, relatórios de presidentes da Província, jornais de outras províncias e da Corte, e anais das Assembléias Legislativas; e fontes bibliográficas como as de Primitivo Moacyr.

Moacyr aparece de forma muito rápida em Gatti (2005), no estudo das instituições escolares brasileiras de formação de professores nos séculos XIX e XX, tendo como referência o histórico da História da Educação como disciplina, porém consolidado como representante da tradição de pesquisa estabelecida pelo IHGB no Campo da História da Educação. Para Isaú (2008), a obra de Primitivo Moacyr se apresenta como a mais completa em fontes documentais que abarcam todo o Império e República até 1924.

Lage (2007) ancora-se em Moacyr para fundamentar o processo de alterações na legislação que formalizaram o acesso controlado, direcionado e mitigado do sexo feminino à instrução, em estudo sobre as relações de forças na cidade de Campanha (MG), que levaram à instalação do Colégio de Sion na cidade (1904 a 1965) para a educação das filhas da elite e meninas pobres da região.

Machado (2005) evidencia que, a partir de Moacyr é possível verificar o estado caótico, o atraso, a carência de recursos e meios, o descaso de pais e governo pela educação no Império, e como proliferaram projetos e propostas em sua maioria sem continuidade ou engavetados. Argumenta que os autores que tratam do período imperial são estudados em temas e ou questões específicas e não no conjunto da obra. Constitui-se numa apresentação do estudo (no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP - HISTEDBR) dos intelectuais ligados à educação no período imperial (1823 -1889), ou que deste período tratam, como é o caso de Primitivo Moacyr.

Muniz (2005) usa *A instrução e as províncias*, vol. III para discutir o intencionalmente desigual acesso de meninas e meninos à instrução primária. Na obra de Moacyr, buscou argumentos das autoridades — a inaptidão para os estudos, a resistência dos pais em encaminhá-las para as escolas, a existência de poucas candidatas, a resistência à co-educação, a falta de professoras — que se justificavam ante a falta de oferta de instrução para as meninas e moças mineiras.

Neves (2006a), estudiosa do método lancasteriano, buscou em Moacyr contribuições para entender a presença do método na História da Educação Brasileira. Seu desafio nasceu da forma como o método encontra-se tratado nos manuais didáticos “[...] na área de formação de professores [...] Buscou-se, primeiramente, identificar nestas publicações o “lugar”, o lócus em que se insere o método lancasteriano ou ensino mútuo” (NEVES, 2006a, p. 7). Moacyr adquire importância fundamental na obra ao aparecer como responsável pelo ressurgimento de “Memória” de Martim Francisco Ribeiro de Andrada, no livro de 1936.

Neves (2006b, p. 4), ao destacar entre preocupações dos pesquisadores a presença de perfil diversificado dos intelectuais no Brasil envolvidos com a disciplina história da educação (médicos, advogados e religiosos católicos), entende Moacyr entre aqueles que inauguraram um “discurso fundador em História da Educação [...] fundaram uma nova rede de interpretação brasileira e se consagraram nesse período, denominado de

Escola Nova”.

Peixoto (2006), em sua dissertação de mestrado, evidencia o processo de inserção da mulher no magistério como resultado das transformações econômicas e da urbanização do Brasil, fazendo da escola básica uma necessidade na esteira do novo conceito de infância (cuidado de crianças). Destacou Primitivo Moacyr como obra fundamental para estudar o processo de feminização do magistério primário.

Assim, adquire proeminência a condição dada à obra por Stamatto⁴ (1992) que o situa com as obras *A instrução e o Império*” e a *A instrução e as Províncias* ao lado de *História da instrução pública no Brasil* de Pires de Almeida; *A cultura brasileira* de Fernando de Azevedo como clássicos da História da Educação no Brasil.

[...] elementos muito interessantes sobre a história da educação brasileira. Assim, o autor colocou por ordem cronológica todos os acontecimentos que pôde encontrar sobre a instrução no Brasil se apoiando especialmente sobre a documentação oficial. (STAMATTO, 1992, p. 16)⁵.

Tuma (2004) sustenta a existência, na historiografia brasileira, de um “enquadramento interpretativo” de cunho moralista na história das ideias pedagógicas e a na história de política educacional estatal construída a partir da obra de Fernando de Azevedo e Primitivo Moacyr.

Algumas obras demonstram Moacyr ligado historicamente ao IHGB, a Afrânio Peixoto, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), numa proximidade com os educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Os escritos de Moacyr inserem-se na caracterização inicial do INEP de organização e sistematização de documentação da educação brasileira conforme o Dec. 378, de 13 de

⁴ Vale ainda ressaltar que, embora não o tenha como objeto de estudo, Stamatto (1992), em sua pesquisa “L’ecole primaire publique au Brasil de l’indépendance a la republique: 1822 – 1889”, tem como autor central Primitivo Moacyr.

⁵ “Ces ouvrages donnent des éléments très intéressants sur l’histoire de l’éducation brésilienne. Ainsi l’auteur a mis par ordre chronologique tous les événements qu’il a pu trouver sur l’instruction au Brésil s’appuyant spécialement sur la documentation officielle” (STAMATTO, 1992, p. 16).

janeiro de 1937. Competência mais evidenciada no Decreto 580, de 30 de julho de 1938, que o define como centro de estudos das questões educacionais ligadas ao trabalho do Ministério, entre as quais, a organização da documentação de história e estado da doutrina e técnicas pedagógicas. Segundo Lourenço Filho, uma das funções do INEP era fazer a tradução dos “segredos” das repartições públicas. Ao discorrer sobre as atividades dos primeiros anos do instituto, situa Primitivo Moacyr como colaborador espontâneo da dimensão histórica da educação.

O aspecto propriamente histórico encontrou um colaborador espontâneo na figura do inesquecível pesquisador Primitivo Moacyr, auxiliado, com rara dedicação, pelo Dr. Rui Guimarães de Almeida, também infelizmente já desaparecido. A ambos se deve a publicação da obra *A Instrução e a República*, em sete volumes, que o Inep editou nos anos de 1941 e 1942 (LOURENÇO FILHO, 2005, p. 183).

Por sua vez, a provocação que Teixeira (1938) produz, no prefácio do volume 3 de *A instrução no Império*, motiva a busca de compreensão da ausência, até então, de uma proposta consistente de educação pública, o que entendemos situar Moacyr no interior do debate escolanovista.

Aliás já lhe disse que o primeiro volume me mostrou como esse foi — e não será ainda? — o defeito capital dos educadores brasileiros. Estivemos todo o tempo com grandes planos gerais, com debates de princípios, chocando ideais educativos. E nada de lhes estudar os problemas concretos, de lhes analisar as necessidades típicas, de examinar as dificuldades e facilidades características de execução, de realização (TEIXEIRA, apud Moacyr, 1938, p.5).

O assunto foi estudado por Calvi em Monografia de Especialização com o título “Primitivo Moacyr: o autor, a obra e a propostas sobre a instrução elementar nas últimas décadas do Império Brasileiro”, na Universidade Estadual de Maringá- UEM, com orientação de Analete Regina Schelbauer e Célio Juvenal Costa, em que a autora assim se expressa sobre a obra de Moacyr:

A ausência de estudos sobre o autor em questão e sua obra, levou-nos a empreender essa primeira aproximação, por meio da qual, cremos estar contribuindo para o desenvolvimentos de análises mais aprofundadas

acerca do autor, dada sua importância para a História da Educação Brasileira. A fonte utilizada para a segunda parte deste estudo preliminar foi a trilogia *A Instrução e o Império*, em que Moacyr apresenta as propostas, iniciativas e acontecimentos na instrução pública do período de 1823 a 1889. Focalizando ainda mais sobre esse período, selecionamos as propostas oferecidas oficialmente à Câmara dos Deputados e Senado durante os anos de 1869 a 1889, que são expostas pelo autor no segundo volume da trilogia e, por nós tratadas na terceira parte deste trabalho (CALVI, 1999).

Embora seja essa uma raridade de tratamento específico sobre o autor e sua obra, proliferam citações em trabalhos que tratam das mais variadas temáticas, devido ao caráter de amplitude que sua obra encerra e à riqueza de fonte que se impõe, como demonstram a diversidade de temas reportados a Moacyr, entre os quais, liberdade de ensino; obrigatoriedade da educação primária; sistema de instrução pública; programas de ensino e critérios de seleção e nomeação de professores; formação de professores; papel das províncias; estrutura de instrução pública; objetivos da educação nacional.

A revisão bibliográfica informa a existência de um Moacyr muito citado em vários trabalhos de pós-graduação, artigos, livros. Porém ainda escassa a produção diretamente centrada no autor no que se refere em parte ou conjunto de sua obra. Não se encontrou dissertação e tese referendando estudo de forma específica sobre a obra de Primitivo Moacyr. A única produção neste sentido foi encontrada na Universidade Estadual de Maringá, uma monografia de Especialização em Educação Pública no Brasil, produzida em 1999, por CALVI, citada anteriormente. O que evidencia, mediante as observações coletadas nos estudos acima evidenciados, a necessidade ainda imperiosa de se estudar Primitivo Moacyr no sentido de se estabelecer aprofundamento no que tange ao discurso e efetivação da escola pública brasileira. No caso, teremos como referencial o processo da escola primária em sua dimensão pública, o que impõe estudar o autor de forma mais atenta no interior da discussão das raízes do sistema educacional brasileiro.

2.2. PRIMITIVO MOACYR – CONTEXTO DE SUA OBRA

Quase toda a obra de Moacyr foi publicada entre os anos de 1936 e 1944, abrangendo período muito específico e significativo da História do Brasil no campo político, econômico e educacional. Trata-se da totalidade do período conhecido como Estado Novo. Ocorreu nos campos político e econômico a implementação e consolidação da política de centralização varguista e um novo modelo econômico de substituição do modelo agro-exportador. Na educação, o espraiamento da influência escolanovista e a consequente reação conservadora, liderada pela educação católica, indicam novos debates e incidências.

Ao considerar as características da obra em seus arranjos dos discursos parlamentares, a análise dos governos imperial e republicano que acompanhavam seus relatórios do governo, entre outros documentos, o contexto histórico da obra, como já afirmamos, amplia-se para muito antes do tempo de sua sistematização e publicização. Especificidade que nos levou a trabalhar com o longo período que se estende do Império à Segunda República, no contexto do Estado Novo.

Pretende-se traçar o cenário de influências sofridas pelo Brasil resultante da inserção no processo de mundialização capitalista, bem como a história interna naquele momento no país, da base político-sócio-econômica sobre a qual se desenrolou a discussão, desde os tempos imperiais, da necessidade de constituição do sistema nacional de educação pública.

Trata-se de um cenário costurado desde os tempos da Primeira Grande Guerra, no qual alguns autores protagonizaram a crítica republicana, fundamentada por Carvalho (1987), na radicalização de projeto de afastamento da população do processo republicano e democrático por parte do poder oligárquico. O que leva à conclusão de que o maior interesse das autoridades pelo ensino fora movido pela pressão que passaram a exercer os centros industrializados. Esse processo é um dos argumentos do movimento da “republicanização” que se deu em torno dos anos 1920.

A luta pela causa da educação nesse período preconizou-se em dois movimentos básicos preconizados por Nagle (1978). O “Entusiasmo pela Educação” e o “Otimismo Pedagógico”, ambos situados no contexto mais amplo da desilusão republicana e promotores do papel da educação na sua redefinição democrática.

O “Entusiasmo pela Educação” constituiu-se em “[...] movimento tipicamente estadual de matriz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular” (NAGLE, 1978, p. 262). Engrossava o movimento de constituição de um nacionalismo que se ancorava na defesa nacional e na moral. Este se instalava pelo serviço militar e pela instrução, que fundariam a unidade e o patriotismo civil.

Nesse contexto, estava inserida a Liga Nacionalista de São Paulo, que fora fundada em 1917. Esta tinha como uma de suas bandeiras de luta o combate da abstenção e fraude eleitoral e a “batalha contra o analfabetismo” para perpetuar a vontade da “minoridade insignificante”. Enfim, objetivava a aquisição de direitos políticos e “soerguimento moral de nacionalidade”. Coerente com o discurso burguês, a ignorância foi explicada pela Liga como causa de todas as crises. A educação do povo seria a solução dos problemas sociais, econômicos, políticos, entre outros.

O processo educativo foi, portanto, apresentado como regenerador do homem e da sociedade. De forma geral, a instrução potencializaria o enfrentamento das oligarquias por incidir na formação do caráter e das forças produtivas demandadas pelo novo momento histórico.

O segundo movimento de cunho educacional foi denominado “Otimismo Pedagógico”. Enquanto o “Entusiasmo pela Educação” tinha como bandeira principal a ampliação da oferta de escolas, incidindo sobre a constituição de uma rede de ensino, o “Otimismo Pedagógico” assumia a perspectiva da substituição do modelo de escola. Estávamos sob a influência do ideário da Escola Nova, cuja presença tornou-se mais sistemática a partir dos anos 1927 nas escolas primárias e na Escola Normal. Porém, historicamente, este não foi um processo único, outras forças político-pedagógicas atuavam no cenário.

A agregação de forças fez com que o “Otimismo Pedagógico” não fosse só escolanovista. Expressou-se em outras modalidades, como a passagem da hegemonia humanista para o predomínio da ciência com Benjamin Constant⁶, no caso, um enfoque

⁶ Benjamin Constant Botelho de Magalhães nasceu no Rio de Janeiro em 1833, faleceu aí em 1891. Militar político, brasileiro, professor e fundador da República. Fundou a Escola Normal Superior. Em 1890, criada a Pasta da Instrução Pública, foi nomeado a Diretor. Foi ele que criou, na Bandeira Brasileira, a divisa “Ordem e Progresso”. Havendo desentendimento entre Deodoro e o Ministro, Benjamin acabou por deixar a política. Morreu em extrema pobreza. Suas principais obras: *Memórias sobre a Teoria das Quantidades Negativas e Relatório sobre a Organização do Ensino dos Cegos*. Exemplo de grande idealista, não conseguiu adaptar-se à política. Manteve-se firme nas suas opiniões e jamais deixou de defender seus ideais (<http://www.e-biografias.net>). Acessado em fevereiro de 2009).

positivista da ciência. Outro grupo preconizava a escola primária alfabetizante em período integral. Ainda uma terceira tendência buscava pela combinação das ciências com as artes.

Nos anos 1920, o ideário escolanovista adquiriu corpo nas reformas estaduais em Minas Gerais, Distrito Federal e São Paulo. Reformas que deslocaram o educando para o centro do processo e das reflexões escolares, ao trabalhar com valores e princípios da organização, com o relacionamento, com o significado das matérias e conteúdos, com métodos centralizados na ação dos alunos (NAGLE, 1978).

Estava marcado pela influência decisiva sobre a educação nacional a partir da emergência dos Estados Unidos como potência mundial nos anos 1920, provocando inversão quanto à influência econômica e financeira, cultural e pedagógica do eixo europeu franco-inglês para o eixo norte-americano. Assim, consolidou-se, nos anos seguintes, a influência do pensamento pedagógico escolanovista de matriz estadunidense, sobretudo em sua vertente deweyana. Vale lembrar que tal influência já se manifestava no final do Império em algumas províncias.

Quando da sistematização e publicação da obra de Moacyr, acontecia no período de 1932-1947, segundo Saviani (2007), o embate entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, entre pedagogia católica e escolanovista, incrementado pela ação dos grandes divulgadores da Escola Nova que se projetavam, ocupando funções na educação oficial em seus Estados já desde a década de 1920 e, posteriormente, alçados ao governo central⁷.

O período foi marcado por adequações necessárias aos interesses do segmento político que ocupava o governo: a acomodação das intenções da burguesia nascente na sua relação com as velhas oligarquias agrícolas e com as novas forças sociais urbanas. Expressão marcante de tais arranjos políticos, necessários para a sustentação do Estado Novo, foi, de fato, a decretação da volta do ensino religioso, realizada pelo escolanovista Francisco Campos em sua reforma em 1931, em função do necessário e estratégico apoio da Igreja Católica para atenuar o perigo operário e amparar o ideário de um governo autoritário.

No contexto da obra, a lideranças econômicas e políticas vinham, desde longa data, redefinindo o desenho do pacto político, que manteria em sua essência uma relação hierárquica imposta de cima para baixo. O ponto crítico do esgarçamento do pacto que

⁷ Entre 1931-1932, Lourenço Filho estava promovendo a reforma escolar nos Estados do Ceará, de São Paulo e Distrito Federal. Em 1926 organizou a Biblioteca de Educação pela editora Melhoramentos. Em 1931, Fernando de Azevedo organizou biblioteca Pedagógica Brasileira publicada pela Companhia Editora Nacional.

vingava-se pelos anos 1930: o poder não resistiu aos novos tempos marcados por grandes alterações no cenário internacional desde a Primeira Guerra, a Revolução Socialista Russa, a primeira grande crise do capitalismo que se construiu nos anos 1920 e se tornou emblemática em 1929⁸. Viviam-se também o cenário da escalada dos radicalismos de direita na Itália e Alemanha, frutos da readequação das nações às disputas por inserção capitalista no partilha mundo. Internamente, nos anos 1920 construiu-se a reação ao fracasso do modelo republicano vigente.

O capitalismo estabeleceu-se, desde o seu princípio, sobre a essência globalizante. Alterou o significado da história humana. Um novo emaranhado de ligações e conexões se constituiu, de modo que acontecimentos no centro do processo produtivo capitalista moderno, bem como em lugares longínquos repercutiram em todos os cantos da economia capitalista. Dito de outro modo, o que aconteceu na economia capitalista nos primeiros trinta anos do século XX ecoou na economia e política brasileira, dada a relação direta entre economia política e surgimento da escola pública. Ao tratar da organização desta no Brasil, impõe-se pensar tal contexto.

É fundamental situar o novo rumo assumido pelo capitalismo na expressão do Estado do Bem-Estar Social, que se constituía em resposta à crise capitalista do início da primeira metade do século XIX diante do espectro da Revolução de 1917, que o próprio cenário capitalista colocava em situação favorável.

Contribuiu para tal compreensão, Hobsbawm (1995), ao expressar que o impacto da depressão não se deu somente nos levantes políticos que acentuaram os movimentos de libertação de colônias, mas se expressou em grande intensidade à medida que as economias destas eram atingidas pela consequente diminuição das exportações, e os colonialistas se ocupavam de proteger suas economias caseiras. Desta forma, traçava-se uma situação que decretaria um novo futuro no qual haveria mais lugar para o “velho liberalismo”.

O mundo se via, segundo este autor, diante de três opções. O comunismo marxista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que se apresentava ao mundo como inabalável; o capitalismo keynesiano⁹ da otimização de livres mercados cominado

⁸ Em seu estudo sobre a estrutura de poder no Estado Novo, Eli Diniz afirma que a política cafeeira evitou efeitos mais negativos da crise 1929 na economia brasileira, desviando-se da recessão econômica. (DINIZ, 1986).

⁹ Para a Grande Depressão, a teoria de Keynes (1883-1946) se apresentou como a mais adequada. Esta concebia o Estado como regulador da economia e da sociedade. Neste novo Estado – *Welfare State* –, o *New Deal* consistiu em um “[...] amplo arranjo de medidas governamentais para apoiar organizações financeiras,

com a social-democracia (o Estado do Bem-Estar-Social como contraponto ao espectro socialista de 1917) e o “fascismo alavancado pela solução mais prática e rápida à depressão (HOBSBAWM, 1995, p. 112).

A análise do autor demonstra que o liberalismo clássico perdia fôlego e influência no mundo político, permitindo o avanço da extrema direita liberal notadamente na sua versão fascista, ao mesmo tempo que evidenciou a contribuição da Igreja católica na vertente que combatia a ideologia dos movimentos de trabalhadores e o socialismo. O que a tornou fundamental no pacto social levado a termo pelo Estado Novo.

Segundo essa perspectiva, “[...] a depressão acabou com a oligárquica ‘República Velha’ de 1889-1930 e levou ao poder Getúlio Vargas, mais bem descrito como populista-nacionalista. Ele dominou a história de seu país pelos vinte anos seguintes. (HOBSBAWM, 1995, p.110).

As possibilidades descritas exerceram influência na resistência e na tentativa de alternativa ao poder político oligárquico brasileiro, expressas em soluções radicais totalitárias na Aliança Libertadora Nacional (ALN)¹⁰ e na Ação Integralista Brasileira (AIB)¹¹. Nesse processo, saíram fortalecidas as oligarquias não-cafeeiras enquanto aquela se enfraquecera, criando espaço para o movimento de 1930.

As bases sociais do domínio da oligarquia cafeeira começavam a ruir. De hegemônica, passa a ser isolada pela cisão das demais oligarquias, a começar pela classe dominante mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal, cujo fulcro era dado pelas áreas desvinculadas dos barões do café, representadas pelos Estados do Rio

comerciais e industriais em dificuldades, aliado a um conjunto de iniciativas que visavam fomentar empregos e melhorias na vida dos trabalhadores” (GALIANI, 2004, p. 60).

¹⁰ Organização política de âmbito nacional fundada oficialmente em março de 1935 com o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo. No início da década de 1930, surgiram em diversos países frentes populares compostas por diferentes correntes políticas que sentiam a necessidade de uma atuação unificada para deter o avanço do nazi-fascismo. No Brasil, em reação ao crescimento da Ação Integralista Nacional (AIB), formaram-se pequenas frentes antifascistas que reuniam comunistas, socialistas e antigos “tenentes” insatisfeitos com a aproximação entre o governo de Getúlio Vargas e os grupos oligárquicos afastados do poder em 1930 (<http://www.cpdoc.fgv.br>. Acessado em maio 2009).

¹¹ Organização política de âmbito nacional inspirada no fascismo italiano, fundada por Plínio Salgado em 1932. A AIB apresentava uma estrutura rigidamente hierarquizada, cabendo ao próprio Plínio Salgado, como chefe nacional, a liderança incontestável. Nitidamente influenciada por suas similares europeias, a AIB cultivava uma série de símbolos e rituais com os quais buscava afirmar sua identidade, como os uniformes verdes envergados nas manifestações públicas, a letra grega sigma usada como símbolo e a saudação Anauê! empregada por seus militantes. O lema da organização era “Deus, Pátria e Família” (<http://www.cpdoc.fgv.br>. Acessado em maio 2009).

Grande do Sul e Paraíba. Esse núcleo, completado pela adesão de parcela ponderável das Forças Armadas, contando com o apoio das forças sociais das regiões dissidentes e angariando o respaldo das classes médias urbanas às quais se juntou o movimento dos trabalhadores, seja pela sua organização no Bloco Operário-Camponês (BOC), seja pela presença difusa da massa operária, tornou-se vitorioso em 1930. (SAVIANI, 2007, p. 190-191).

Como se vê, o contexto estava a exigir a readequação do pacto político em outras bases de poder, porém de forma a se assegurar a permanência das relações de poder entre os grupos sociais. Ou seja, mudar para garantir que a estrutura social e política permanecesse como estava.

Em relação ao potencial de continuidade, Gomes (1986) alerta para o paradigma institucional da Constituição de 1891, que permanecia fundamentada em princípios liberais e federalistas, mas que, por divergências e alternativas, restringiu suas expressões na descentralização política e administrativa e na cidadania restrita. Retoma análises políticas realizadas em torno de 1934, que evidenciavam duas tendências diante das qualidades e limites da experiência constitucional republicana, configuradas, então, em encaminhamentos diferentes e divergentes.

Um primeiro grupo entendia que parte dos problemas estava no próprio texto constitucional, que assumira utopias e idéias estrangeiras e se esquecera das especificidades da realidade brasileira, as quais demandavam enfrentamentos novos e corajosos. Este propôs, segundo a autora, uma solução autoritária sob alegação da reeducação da população.

[...] tratava-se de colocar o liberalismo da Primeira República em questão, advogando-se através de um conhecimento real dos problemas brasileiros o abandono desses postulados considerados inviáveis em nossa prática política. A revolução de 1930 comprometeu-se com a moralização dos costumes políticos do país, ou seja, com a efetivação de princípios democráticos que só poderiam ser atingidos com a superação dos vícios liberais de nosso sistema político. Para essa corrente, a democracia era uma conquista básica a ser assegurada no campo das reformas sócio-econômicas, uma vez que o cidadão do Brasil era uma entidade fictícia massacrada pela miséria, pelo analfabetismo e pela dependência pessoal, bases dos mecanismos políticos dos conhecidos currais eleitorais. Desta forma, na defesa de uma democracia “de fato”, o arcabouço desta proposta acabava por legitimar procedimentos autoritários, concretizados num regime político forte, com pequenos índices de participação política direta da população, já que esta não tinha consciência e educação cívica para muito mais (GOMES, 1986, p. 57-58).

Entre os argumentos de defesa das proposições dos que promoviam a crítica ao projeto contemplado no texto constitucional, ganhou corpo o debate que a situava na força dos impedimentos no interior de uma cultura dominada pelo coronelismo. Neste, por exemplo, o sufrágio universal, direto e secreto tornava-se inconsistente e impraticável. No centro do problema, estava a política dos governadores, definida por importante historiador da seguinte forma:

A política dos governadores servia, à feição em hora oportuna, para consolidar a transferência de poder aos políticos da zona agrícola do sul e a chamada da Mata, como o afastamento do tradicional grupo da zona mineradora. Era o café, baseado no trabalho livre, que despontava para o comando, com esporas autoritárias em lugar de doce, fino e dissimulado jeito das raposas de outrora (FAORO, 1985, p. 565).

De forma geral, a crítica entende que tal política provocou a hipertrofia do legislativo, expressa na servilização da Câmara e do Senado ao jugo do poder presidencial, e consolidou a exclusão do povo da condição de eleitores livres e da vida política. Uma prática que, entre outras, contribuiu para adiar o processo de constituição do espaço público na República, fundamental para o aceleração da demanda por escola pública.

Um segundo segmento de analistas defendia os acertos dos fundamentos do texto de 1891 e entendia que os desvirtuamentos eram resultantes de “[...] interesses pessoais condenáveis e em razões políticas que ultrapassavam a simples previsão e vontade dos governantes” (GOMES, 1986, p. 57). Este entendera que a solução estava em identificar os problemas e dificuldades da liberal-democracia no Brasil. Para eles, a aplicação do regime representativo era perfeitamente aplicável no país.

Já para os segundos, a questão assumia contornos bem diversos, pois não se tratava de condenar *in totum* a liberal-democracia, mas apenas localizar as dificuldades e os problemas em sua prática no Brasil. Neste sentido, reconhecia-se, de um lado, a validade e a correção dos procedimentos que regiam os regimes representativos e, de outro, a possibilidade de sua aplicação à realidade brasileira. Estas análises, por conseguinte, centravam-se numa avaliação das causas que levaram ao desvirtuamento dos princípios de 1891, não com a finalidade de afastá-los de nossa experiência política, mas exatamente de recuperá-los em seu real significado, para uma incorporação efetiva e definitiva. (GOMES, 1986, p. 59).

Como se sabe, a discussão das bases do novo pacto colocou, de um lado, os federalistas liberais e, de outro, os centralistas autoritários e tenentistas, o que corroborou para a afirmação de ideários centralistas contra avanços da participação popular. Entre as

bases de negociação que se configuraram em 1934, ocuparam espaço a definição dos princípios dos direitos e faculdades dos Estados como supressão da eleição indireta e estabelecimento geral de eleições diretas; o estabelecimento da obrigatoriedade de prestação de contas pela presidência da República; o aumento das fontes tributárias estaduais; a regulamentação da intervenção nos Estados; a manutenção do sistema bicameral (o Senado com função de equilíbrio da federação e coordenação dos poderes). As proposições da Comissão dos 26, encarregada de analisar o anteprojeto do governo, aprovadas em primeira seção, foram atropeladas por avalanche de emendas na votação decisiva. O que descaracterizou a essência do substitutivo apresentado pela Comissão e que havia sido aprovado. (GOMES, 1986).

Acabou por prevalecer, no texto e contexto da Constituição de 1934, a hegemonia dos princípios liberais das oligarquias do centro-sul, de modo que se solidificaram lideranças políticas dos grandes Estados (Minas, Bahia e São Paulo na sustentação do presidente Getúlio Vargas). O reforço do autoritarismo legalizado seguiu-se até a próxima campanha eleitoral, quando o desacordo provocou articulação do golpe pró-Vargas resultando no Estado Novo de 1937 (GOMES, 1986).

Diniz (1986) nos ajuda a compreender a estrutura centralizada de poder no Estado Novo como argumento de manutenção da ordem pública. O Estado consolidou-se como instrumento de reestruturação das relações de classe e realinhamento das forças sociais. O significado da centralização para seus defensores se deveu à necessidade de instaurar a autoridade nacional, bem como a de enfrentar as forças privatistas e localistas em prol dos interesses da nacionalidade.

No leque de ações de reestruturação da ordem, consolidou-se a eliminação do excesso de federalismo de 1891, o combate à descentralização da administração territorial; a anulação da participação e representação de inspiração democrático-liberal e sua substituição por corporações de classe, como o controle dos sindicatos pelo Estado. O governo atuou em direções conflitantes: de um lado, promovia concessões trabalhistas e, de outro, usava de persistente violência contra a organização dos trabalhadores.

O país viu-se diante da demanda de incorporação das novas camadas sociais à vida política, dado o contexto de superação da economia agro-exportadora. Em outras palavras, a redefinição do lugar do Brasil no cenário da divisão internacional do trabalho e as mudanças que vinham ocorrendo no país favoreceram o processo. “Dessa forma, a destruição dos instrumentos de poder comprometidos com a antiga ordem impôs-se como

condição de afirmação dos interesses que se diferenciaram, a partir do processo de diversificação da economia” (DINIZ, 1986, p. 82).

No realinhamento das forças sociais em confronto, a solução foi pela “política de compromisso”, que objetivou adaptar a estrutura de poder ao contexto do novo pacto social. O fortalecimento do executivo adquiriu lugar proeminente na preservação da ordem, efetivando-se de forma personalista em Vargas.

As condições sob as quais as tensões desencadeadoras evoluem levam a burguesia a perder efetivamente seu papel hegemônico. Não obstante, a incapacidade dos demais setores, quer dos grupos agrários não vinculados ao café, quer dos grupos urbanos emergentes, para assumir o poder, em caráter exclusivo, conduz a uma política de compromisso, delineando-se a reformulação da estrutura de poder, não pela substituição das elites tradicionais pelas novas elites em ascensão, mas pela acomodação entre os diferentes atores em confronto. Concluindo, podemos verificar que existe um certo consenso quanto à caracterização das condições sob as quais emerge o Estado Novo, em termos dos desdobramentos de uma situação de crise de hegemonia em que os diferentes setores da classe dominante são incapazes de controlar a máquina política, criando-se, assim, condições favoráveis à formação de um Estado forte (DINIZ, 1986, p. 84).

Em termos gerais, as conclusões apontam (mesmo que se considerem as especificidades e acréscimos positivos à economia e à estrutura de base no período do Estado Novo) para a não-ruptura com a experiência liberal anterior a 1930. O Estado Novo é continuidade política dos anos anteriores, e até mesmo do período anterior a ele. Não aconteceu transferência ou tomada de poder dos grupos novos ligados ao comércio e indústria urbanos em substituição aos grupos tradicionais. Assim, sem desconsiderar os avanços, a longa revolução de 1930 manteve velhas práticas e velhas relações estruturais sob o rótulo de modernidade.

Entre os fatores que contribuíram para o aprofundamento e aceleração das modificações na estrutura econômica do Brasil para bases industriais no período, estava a Segunda Guerra. Os rumos e o ritmo dos processos político e econômico precisaram ser adequados a partir do momento em que a demanda interna exigiu capacidade de produção levada à exaustão para atender à demanda interna.

Questão decisiva ao tempo da publicação das obras de Moacyr nos é dada por Pinheiro e Hall (1975), que denunciou a existência de um projeto intencional de ocultação da organização da classe operária na história do Brasil nos anos da Primeira República.

Segundo o autor, resultado de releitura da história republicana contada sob a supervisão da revolução de 1930.

Um bom número de trabalhos que procuravam remar contra a corrente, com a pretensão de construir o verso recôndito e simétrico da história das classes dominantes, nada produziu além de uma visão crítica em moldes convencionais. Muitas vezes, uma certa historiografia, pretensamente de esquerda, subestimou – por motivos partidários – algumas correntes do movimento operário e contribuiu para que se perdesse a especificidade, a complexidade da experiência dos primeiros militantes, fazendo com que o concreto desaparecesse sob o peso de esquemas. Cada vez se torna mais necessário recuperar aqueles elementos deliberadamente ocultados. Outros estudos tentaram substituir a ênfase sociológica de alguns trabalhos pioneiros por um economicismo que enfatiza as mudanças nas forças de produção e o desenvolvimento histórico do capitalismo sem tocar nas relações de classe. A redução da história da classe operária ao perfil da força de trabalho na indústria escamoteia, do mesmo modo que as reconstituições passadistas, a questão fundamental do acesso das classes subalternas ao poder político. (PINHEIRO; HALL; 1975, p.15).

A articulação descrita fez parte do processo de readequação das forças sociais, num projeto que assegurava a supremacia e controle da organização dos grupos subalternos conduzidos pelo Governo, com participação da Igreja. Buscava-se a descaracterização perante a opinião pública da atuação dos movimentos da classe operária e usava-se a violência policial. O movimento anarquista, em sua defesa frente à difamação, expressou a presença de significativo diferencial.

Não é este o lugar duma explanação doutrinária dos princípios que nos guiam e dos fins que temos em mira. De resto, os livros, as brochuras, os jornais anarquistas circulam abundantemente por toda a parte, à disposição de toda gente. Mas, desejamos frisar, embora em rápido esborçamento, os pontos capitais do nosso programa de reconstrução social aplicável ao Brasil. (PINHEIRO; HALL, 1975, p. 245).

O movimento operário viu-se diante de uma nova frente de atuação: desmontar o discurso das elites, oficializado no Estado, na imprensa e em outros mecanismos de divulgação do pensamento conservador. O discurso de esvaziamento e inversão junto à opinião das intenções do movimento reforça, sobre aquele contexto, o atual consenso na historiografia em afirmar que a República brasileira fora proclamada sem participação popular.

Nossa República, passado o momento inicial de esperança de expansão democrática, consolidou-se sobre um mínimo de participação eleitoral, sobre a exclusão do envolvimento popular no governo. Consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista,

reforçadora do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização do poder, a do publicanismo radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado (CARVALHO, 1987, p. 161).

Sob essas influências, de forma geral, no governo Vargas, a educação foi entendida como objeto de regulamentação pelo Governo Federal, por se tratar de uma questão nacional, essencial no processo de desenvolvimento e adequação política da sociedade. Por isso, recebeu forte dose de formação cívica e moral, estando mais para educação do que para instrução. O discurso escolanovista situou-se melhor na perspectiva governamental que tratava de produção das restrições necessárias num enfoque progressista. Os princípios da Escola Nova podiam responder, de um lado, à demanda por escolaridade (ainda uma carência e privilégio), bem como representava a possibilidade de constituição do novo homem demandado pela conjuntura daquele tempo.

As questões e discussões postas pelo contexto que antecede e desemboca no tempo da organização e publicação da obra de Moacyr evidenciam que, no Brasil, a discussão da escolarização foi contemporânea ao processo que ocorria em outros contextos mundiais de nascimento da escola pública. Assim, as trilogias do período imperial que tratam da instrução no Império e nas Províncias evidenciam esse vínculo, como será demonstrado na seção “O debate sobre a educação no Império na perspectiva de Primitivo Moacyr.”

2.3. O BRASIL NO CENÁRIO CAPITALISTA INTERNACIONAL E A NECESSIDADE DA ESCOLA PÚBLICA.

Esteve (2004) situa a escola como pública identificada como responsabilidade do Estado a partir da segunda metade do século XVIII europeu, quando, em 1787, Frederico Guilherme II da Prússia promulgou um código educacional que retirava das mãos do clero para o Ministério da Educação a administração das escolas, seguida, em 1819, da criação da escolaridade obrigatória. A marca desse momento é a responsabilização do Estado pela criação, manutenção e fiscalização do sistema de escolas com o objetivo de garantir escola a todas as crianças com o objetivo de retomar a unidade perdida. Nesse processo de ampliação da oferta de escolaridade, ocupou importância peculiar o Método Lancaster e o Método Mútuo. A universalização da escola pública constituiu no grande desafio do século XIX e início do século XX nos países desenvolvidos da Europa e América, sendo que ao final do primeiro ganhava espaço o método intuitivo capitaneado pelas descobertas da

psicologia. Especificamente, as experiências escolares destes lugares espalharam-se pelo globo, resultando no Brasil Império, em forte influência dos modelos franceses.

Assim, naquele contexto no qual o mundo fora transformado pelas bases europeio-franco-britânicas, o que Hobsbawm (1995) definiu como “Dupla Revolução”. A Revolução 1789 – 1848 “[...] constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, e a cidade e o Estado. Esta revolução transformou e continua a transformar o mundo inteiro” (HOBSBAWM, 1995, p. 16).

Este autor entendeu a necessidade de se considerar os resultados de longo alcance e aqueles atinentes ao contexto específico da Dupla Revolução. Ou seja, no primeiro caso aqueles que não podem ser limitados e enquadrados àquele tempo, justamente porque vão além do lugar e do tempo. Tratam-se das repercussões dela decorrentes. No segundo, encontram-se aqueles que se situam na situação específica, nos antecedentes e no momento de sua eclosão.

Importa destacar que a escola moderna tem sua construção vinculada ao nascimento deste novo tempo: com novas demandas pessoais, sociais, e políticas, fazendo do século XIX o século da gestação da escola pública, expressão de forma mais ampla e consistentemente inserida num projeto político. Essa é uma questão fundamental que tem sido instigantemente apresentada pela historiografia da educação. De certa forma, tornou-se senso comum, sobretudo nos meios acadêmicos, fixar, a partir da Revolução Francesa, a preocupação com a oferta da escola pública. Portanto, iniciou-se no bojo dos acontecimentos daí decorrentes, apesar de existirem ainda controvérsias sobre esse aspecto.

O novo contexto decorrente da “Dupla Revolução” sinalizava no século XIX a necessidade de um novo saber e, portanto, de uma nova educação numa dimensão, agora, estatal e laica. Na emergência do Estado Liberal, laico deveriam ser todos os seus segmentos, corroborando para o entendimento da constituição do elemento educativo da Segunda Revolução Educacional, cuja escola deveria ser estatal e pública, ou seja, para todas as crianças (ESTEVE, 2004).

Deu-se assim o estabelecimento de uma escola para a implementação e manutenção do projeto burguês, de um lado, respondendo pela qualificação de proletários para a indústria e, de outro, educando para a submissão hierárquico-social, sobretudo no sentido de recuperação do equilíbrio social. Constituiu-se um sistema bifurcado de escola: enquanto uma cuidava da adaptação dos filhos dos operários ao processo da fábrica, outra,

num sistema paralelo de ensino, serviria para solidificar os herdeiros políticos do trono, os comerciantes e oficiais do governo.

Naquela revolução, a constituição da escola se compreende dentro do processo revolucionário capitalista-burguês e das demandas por ele desencadeadas: a condução da acomodação social e treinamento da mão-de-obra, e, a reação e a organização proletário-social, que passou a ver na escola um direito social. A escola moderna estava situada numa sociedade classista na qual se buscava o predomínio do pensamento e projeto social burguês. Nesta conjuntura de nascimento, a função primordial, a sua finalidade social básica, está atrelada à manutenção da estrutura social, contribuindo para soluções de adaptação para a permanência (NORDEAU, 1954).

Mas a história nunca é unilateral. A “Dupla Revolução” gerou doutrinas sociais de reação que no século XIX, ganharam corpo. Entre elas, o socialismo utópico, o marxismo e o anarquismo, cada qual oferecendo sua explicação e solução de enfrentamento da exploração dos operários. Tais tendências repercutiram na forma de se pensar a formação das novas gerações,

Marx (1986) discutiu como, no violento processo de acumulação primitiva do capital, a apropriação do saber torna-se uma prática fundamental no desenvolvimento do capitalismo. Ao caminho da apropriação do saber das corporações de ofício se rompeu com o controle do mestre, e os camponeses, obrigados a migrarem para a cidade, foram inaugurados na experiência do desemprego, do ajuntamento insalubre das moradias. Instaurou-se a mendicância e o crime, que obteve como resposta do poder político a geração de leis e forças policiais violentas no processo de acomodação social. Assim, a acumulação levou à atividade produtiva urbano-capitalista, que liberou a força de trabalho para ser apropriada pelo capitalista para o trabalho assalariado na manufatura.

Diante dessa convulsão social, engendrou-se a função principal do Estado Moderno, de forma emblemática e constituído na longa Revolução Francesa que avançou pelo século XIX. Este assumiu em sua própria definição a tarefa de proteger os empreendimentos burgueses numa forma de exploração legalizada inédita (jornada de trabalho; aceitação do trabalho de mulheres e crianças). Ao longo do processo, configurou-se a solidificação e a naturalização das leis da relação capitalista, na medida em que as construções ideológicas atreladas ao processo do capital retiravam do homem sua condição de construtor da história humana.

Contextualizado na democracia burguesa, o Estado responsabilizou-se pelo equilíbrio social fundado no princípio da igualdade quanto à participação nas decisões políticas as diferenças são arroladas para uma situação especificamente da natureza humana e não de produção histórica, como no caso da propriedade, fundamento do pensamento liberal.

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, co-participante da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo e façam valer a sua natureza especial. Longe de acabar com estas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas (MARX, 1986, p. 25).

A democracia como produção burguesa expressa a representatividade do Estado na defesa dos interesses do mercado, visto que as ações de cunho social estão marcadas pelo ideal de contenção e equilíbrio social. Hobsbawm (1982) apresenta a Revolução de 1789-1848 como a transformação de maior impacto na história da humanidade. Não só naquele momento, mas também com alcance além das suas fronteiras físicas e históricas, estabelecendo-se como referência da nova ordem política fundada em novas bases que permitiram triunfar a indústria capitalista, a classe burguesa.

A Dupla Revolução redefiniu a economia e os Estados em função daquela, manifestando-se numa das primeiras crises do capitalismo, no processo de expansão europeia de conquista do mundo. O mundo passou a assistir-se como território de dominação por poucos regimes ocidentais.

Por sua vez, a burguesia francesa não buscava por um regime republicano, porque este possibilitaria, por suas características mais liberalizantes, a participação das demais camadas sociais. Assim, promoveram-se relações com grandes banqueiros, restrição do voto e beneficiou a aristocracia financeira composta por banqueiros, proprietários de ferrovias e minas, grandes proprietários de terras. As contradições do capitalismo provocaram a organização do movimento operário. O proletariado potencializou-se no interior da própria dinâmica capitalista como “força de contração”.

A resposta da burguesia francesa por meio do Estado firmou-se como modelo para o controle de levantes em outros lugares. O empreendimento foi vitorioso, de forma

que só, em 1871, uma outra reação de magnitude e rapidamente sufocada pelas classes dominantes iria acontecer. A experiência da Comuna de Paris estabeleceu-se como referência para a reorganização da reação burguesa em toda a Europa e o Mundo¹². Quando estavam em jogo os interesses burgueses não existem franceses, nem ingleses, entre outros, mas burgueses e seus aliados contra outros grupos sociais. Nestes momentos, deixam de existir até mesmo os inimigos internacionais, que se tornam parceiros na defesa da ordem burguesa.

O papel da escola pública na sociedade moderna insere-se naquele projeto. A educação escolar mais que uma dimensão, constituiu-se em estrutura do processo da nova sociedade. A escola burguesa-capitalista-industrial eclode articulada com as demais dimensões da sociedade e do Estado Moderno, como resultado daquela prática social específica que exigiu um novo conceito de homem. O enfraquecimento e mesmo a destruição da base moral familiar, religiosa e social, na complexidade do novo contexto de um novo embate social, exigiam novas referências. Já não se conseguia estabelecer de forma mais sistemática o equilíbrio social, tornando necessário repensar o papel da escola, agora pública. Assim, a sociedade impôs à escola as suas contradições.

Assim, o sentido da publicização completa da instrução francesa na segunda metade século XVIII deve ser procurado no contexto histórico mais amplo, na totalidade da qual faz parte: o processo das lutas entre os Estados e no interior do terceiro estado, contextualizada no desafio da dominação e da direção moral e intelectual buscada (LOPES, 1981), conforme demandava o equilíbrio social.

A nova visão de mundo oferecida pelo empreendimento burguês de liberdade, individualismo e igualdade encontrava seus limites na propriedade, a serviço da qual os demais princípios e estruturas encontraram sua razão de ser.

Marx (1986), ao desvendar o processo de acumulação e concentração do capital, constatou que não era possível converter o capitalismo como imaginavam os utópicos. Inaugurou-se, então, a discussão do potencial revolucionário da classe proletária. Suas pesquisas apontaram para o fato de que o motor da sobrevivência do capitalismo era a exploração do trabalho humano e a apropriação da produção.

¹² A Comuna de Paris foi um movimento de cunho político-social desencadeada pela situação operária e outros grupos explorados. Ela articulou-se como estopim de uma bomba construída de longa data, e foi detonada com rumos da guerra entre França e Prússia. Em Paris, era grande a insatisfação com a capitulação de Sedan em 4 de setembro de 1870, que resultou na proclamação da República Gambetta, um governo de Salvação Nacional, no qual, os setores conservadores eram majoritários.

Em seus estudos, concluiu pela impossibilidade de estabelecer experiências em bases solidárias num conjunto ancorado na propriedade privada. Por conseqüência, a evidência inquestionável de que algumas transformações cruciais não tinham como acontecerem no interior do modelo socio-econômico capitalista. A possibilidade da transformação social passava a exigir transformação no próprio modelo econômico, como resultado decorrente do mesmo.

A constituição econômica do capitalismo provocou remodelamento das estruturas (Estado, Instituições, Idéias) a serviço de sua sustentação, equilíbrio e solidificação. Com a existência de classes sociais fazia e faz parte das estruturas de sustentação do capitalismo, enquanto persistirem conflitos sociais demandados pela exploração dos trabalhadores por meio da mais-valia e a consequente concentração de renda, a luta de classe permanece, porque permanece sua matriz fundante: a propriedade privada dos meios de produção. O ingrediente para a revolução seria o limite que inviabilizaria a continuidade do modelo vigente. Neste contexto, ganhou importância incontestável a rede de proteção social na sobrevivência do capitalismo sempre que crises do sistema se apresentarem e a confrontação à organização política dos trabalhadores se fizer necessária.

De forma geral, o século XIX foi marcado pela reação dos trabalhadores ao processo de exploração capitalista identificado por Marx (1986) como mais-valia. O cenário da construção de uma utopia socialista tirou o sossego da burguesia de forma extrema. Constituindo-se sua manifestação mais radical de eliminação e adequação do inimigo na destruição sangrenta da Comuna de Paris.

A consciência burguesa ao longo do período procurou pensar caminhos de adequação da condição conflituosa, no qual a educação das massas por parte do Estado assumira papel significativo. Assim, não faltaram teorizações liberais sobre a definição do lugar desta na acomodação das demandas sociais na escolaridade popular. A escola foi tornada estratégico instrumento de adequação da inserção das massas operárias e periféricas formadas por homens comuns na sociedade democrática capitalista.

Produzindo acomodações do liberalismo (proto-liberalismo) e do capitalismo (proto-capitalismo) ao contexto da realidade brasileira, promoveu-se a discussão da escola pública no Brasil desde os tempos imperiais adequada aos interesses conjunturais do tempo e espaço escravocrata. Pensar o país no cenário capitalista internacional exigia pensar especificidades na constituição histórica do substrato cultural das relações de poder no

país, que paradoxalmente, favoreceram sua inserção no capitalismo em bases escravocrata, e que, por um longo tempo só interessava às elites agrárias conservadoras.

Ao analisar a sociedade brasileira de meados do século XIX, investigando o modo de produção da vida dos homens, encontram-se fatores que assinalam a inserção do país no modo de produção capitalista. A exploração do trabalho dos homens e a apropriação dos lucros por aqueles que detinham os meios de produção e as terras são evidências de que alguns princípios daquele modo de produção já estavam consolidados. Apesar de a economia brasileira encontrar na exploração do trabalho escravo o seu sustento, o que estimulava tal exploração era o comércio com as metrópoles e as possibilidades de lucros dos capitalistas. O estímulo representado pelo comércio com outros países conduzia o Brasil a uma aceleração da economia, alicerçada, sobretudo, na expansão das lavouras cafeeiras que fez aumentar a participação do país no comércio mundial (GERELUS, 2007, p. 22-23).

Desta forma, consideramos que tratar da questão histórica da instrução pública no Brasil remonta a considerações a respeito da constituição do poder político e das relações de poder na formatação da identidade brasileira, seguidas de outras sobre o contexto mais específico da constituição do Estado Nacional Brasileiro e da sua busca por estabilidade política.

A primeira questão nos conduz à experiência construída desde o período colonial, favorecida pelas características geográficas, e à experiência de ocupação como base na concessão de latifúndios. A História do Brasil está marcada por manifestações personalistas e autoritaristas bem específicas desde o início da colonização, como a constituição da relação político-social patrimonialista produzida e solidificada com contribuição importante da severidade da Igreja Romana em sua contribuição no projeto português (ZANCANARO, 1994).

A manutenção da estabilidade mínima conduzida pelo governo da Coroa promovia concessões populistas aos seus apadrinhados, estabelecendo uma vasta cadeia de influência e dependências. A ausência de um poder balizado em convicções e valores externos aos indivíduos e aos seus interesses promoveu as mais variadas situações de abuso, sobretudo por parte do quadro burocrático. O quadro favoreceu a instalação de experiência ímpar do domínio das grandes famílias proprietárias de grandes extensões de terra, com destaque para aqueles que se dedicaram à atividade canavieira e, depois, à cafeeira. Os recursos destes grupos permitiram a formação de elite intelectual bem específica, que ocupou lugar estratégico na alta burocracia quando do governo independente do Brasil.

A construção da estrutura burocrática da administração política do país deu-se, então, na definição por serviço de interesses privados e não públicos, e menos ainda do público. O público não se fez evidente na administração do Estado. Os organismos político-administrativos foram incorporados para o fortalecimento do atendimento das necessidades privadas.

O histórico desta sociedade patrimonial explica em boa parte a dificuldade demonstrada de uma atuação e participação política desinteressada que não fosse motivada somente pela busca de algum interesse mesquinho e personalista, repercutindo na constituição da experiência do sistema público de ensino. Moacyr (1916; 1936; 1937; 1938; 1939b; 1944) afirma, diante da variedade de proposições de projetos e reformas durante o Império e a Primeira República, as limitações em avanços significativos para a instrução da população.

A dificuldade em estabelecer um projeto de instrução pública nacional expressava-se em ações isoladas, ancoradas nos interesses da alma da liderança política e das necessidades do Estado nascente. Faoro (1985) lembra, na consolidação da direção da economia no Segundo Reinado, do paraíso dos comerciantes: manifestação de progressivismo e modernização, de astutos que entrou em choque com as forças conservadoras agrárias, sem relação com qualquer corrente revolucionária.

Neste sentido, Buarque de Holanda (1995) concluiu que apenas excepcionalmente aconteceu um sistema e corpo de funcionários puramente dedicados a interesses que se situavam além do corporativismo e personalismo. O autor explica, no processo histórico brasileiro, o predomínio constante das vontades particulares.

No interior daquela dinâmica da história construída, a aproximação da substituição da mão-de-obra escrava, acelerada pela pressão internacional promovida pela crise capitalista européia e como necessidade interna do trabalho livre, acrescentou novos contornos à discussão da instrução pública. Ora se optou pela solução europeia de imigração, ora pelo aproveitamento da população interna naquele momento considerada como arredia ao trabalho e que vivia sob a proteção da natureza acolhedora e protetora. Aí se inserem os novos rumos pensados para a escola (SCHELBAUER, 1998).

A questão em relação aos imigrantes era controvertida. Os contrários a ela entendiam que os altos gastos com a imigração seriam melhor investidos na preparação da população local para o trabalho. De maneira geral, a autora apresenta que havia entre os proprietários de terras certa compreensão da necessidade da substituição da mão-de-obra.

A questão crucial para eles era como promovê-la sem comprometer a segurança da ordem estabelecida, sobretudo a econômica e a social (SCHELBAUER, 1998).

Segundo o discurso hegemônico construído pelos intelectuais da liderança burguesa brasileira, o problema da educação da população era a adaptação do homem para o trabalho para que o país superasse a inadequação da mão-de-obra no interior do pacto social capitalista. Neste sentido, a discussão da escola pública ficava reduzida ao interior de uma conjuntura, que exigia resposta às imposições da transformação do homem brasileiro para o trabalho, sobretudo para além da burocracia estatal. A busca de um novo perfil esteve nas discussões do final do Império, e serão retomadas na segunda metade do século XX na República.

Essa preocupação se avolumava à medida que o café tornava-se o principal produto da economia brasileira (período que se estendeu do final dos anos 1860 aos anos da República Velha), tendo sido já sua expansão para o oeste paulista marcada por pressão estratégica para o trabalho livre, construindo-se as primeiras experiências no setor (FAUSTO, 1985). O fraco influxo de imigrantes em comparação com outros países exigia educar o homem livre, o que se tornara livre como resultado da lei da liberdade dos nascituros, bem como os que se tornariam livres nos anos seguintes. Schelbauer (1998) lembra que, na segunda metade do Império, um dos aspectos do interesse pela instrução como escolaridade ancorava-se no processo consensual gradual de proprietários, autores e políticos no que se referia à abolição gradual da escravatura, diante dos desafios para com os nascituros libertados conforme ficara preconizado na lei.

As críticas a este tipo de proposição, como as de Rui Barbosa, questionavam a inserção da instrução/escolarização como uma resposta para fazer avançar o processo de libertação. Este defendia um programa escolar que respondesse às “exigências dos novos tempos”, cabendo ao Estado o financiamento e a fiscalização por meio da criação do Ministério de Instrução Pública, que teria a função de coordenar a organização do Sistema Nacional. Entre outras ações, propunha o princípio da obrigatoriedade e gratuidade dos 7 aos 14 anos, a frequência obrigatória, a separação Estado-Igreja e a ciência elementar associada ao sentimento de amor à pátria e ao trabalho.

Rui Barbosa acreditava que o seu plano atendia às necessidades do povo e a reforma de ensino proposta procurava preparar a criança para a vida em sociedade. O objetivo principal deveria voltar-se para a formação de cidadãos úteis à pátria. Esse mesmo espírito esteve presente ao tratar da

reforma do ensino secundário e superior, procurando um equilíbrio entre a formação humanística e científica (MACHADO, 2005, p. 100).

Os republicanos à medida que entendiam a estrutura do Império como concentradora e conservadora, pensavam um projeto de República marcado pela descentralização, ao menos na teoria. As controvérsias não tardaram a surgir enquanto prevaleceu o ideário de que, tudo aquilo que a Constituição não mencionasse ou definisse como incumbência da União, era dos demais entes da federação, de responsabilidade ou iniciativa dos governos locais, desde que fossem respeitados os princípios constitucionais, os códigos civil e penal.

Entretanto o sonho republicano não se fez realidade. Se do ponto de vista do presidencialismo brasileiro estava “[...] muito mais embaraçado na sua ação por uma multidão de obstáculos constitucionais e políticos [...]” (VIANNA, 1956, p. 282), dos aspectos da tradição herdou forte teor centralizador construído durante o Império. Decorre daí a necessidade de uma figura central de poder já consagrado na prática imperial, potencializado, sobretudo, por seu controle das dominações dos Estados. Insistia-se numa relação centralizadora. A expressão militar da centralização ocupou lugar no início da República, estratégica no encaminhamento das intranquilidades sociais, políticas e econômicas dos primeiros tempos do novo regime. Estava embasada no imperativo da contenção da anarquia, que acabou por perpetuar-se durante toda a República Velha.

Há uma sublevação das camadas sociais, que se invertem e misturam: a Nação assiste, atônita, à aparição, ao lado das grandes figuras do republicanismo histórico, de uma chusma de personalidades entrelopas, sem nenhum credenciam a sua ascensão; mas, tôdas batalhando com audácia e veemência pela posse do poder e pela direção do país. Nesse jôgo de ações e reações indescritíveis, a estrutura social, afrouxando o vigor da sua coesão, adquire uma plasticidade enorme, sob a pressão das influências mais desencontradas. Tôda a nação torna-se então uma coletividade de superexcitados, extremamente sugestionáveis e receptíveis, em cuja consciência se podem lançar os melhores germens da ordem, com os piores fermentos da anarquia. (VIANNA, 1956, p. 283),

Uma das possibilidades da explicação da centralização foi construída por Vianna (1956) que tomou por base as condições de distanciamento geográfico e de ocupação do solo marcadas por dificuldades de comunicação, o que teria possibilitado certa experiência de relações de poder descentralizadas. Situação que, aos poucos, foi suplantada com a vinda do governo imperial português de Dom João VI para o Brasil, e que se solidificou

durante o governo imperial independente do Brasil. Segundo o autor, contribuiu para tal a ocupação dos lugares estratégicos no governo por parte da elite cultural brasileira, mormente no Segundo Império, no entorno da figura carismática de Pedro II. Uma experiência de centralização que se prolongou até os tempos republicanos.

Na perspectiva deste autor, podemos afirmar que a descentralização de alguns serviços públicos se deu sem que existisse uma tradição para isso. Não se preparou uma elite burocrática nas províncias, já que isso demandaria a reorganização política e administrativa. Além disso, estabeleceu-se uma maioria prematura para as províncias, desconsiderando as circunstâncias e condições locais de cada uma, suas diversidades e diferenças de base física, bem como econômica. Condições que não foram consideradas nas Constituições locais, que acabaram se constituindo em cópias influenciadas pela prática de uniformidade herdada do período imperial.

Quem, porém, tenha por hábito raciocinar sobre realidades e não sobre frases verá que, apesar dessa aparente uniformidade de Constituições, cada Estado tem, realmente um modo seu de mover-se no campo político, de administrar os seus negócios, de organizar a sua vida partidária e pôr em movimento o mecanismo de sua Constituição. O ponto mais interessante da história política dos Estados é justamente este. O estudo dos textos das suas Constituições, na sua pura abstração verbal, é de secundária importância para o historiador, como para o sociólogo. (VIANNA, 1956, p. 291).

Outro fator a ser considerado foi o inchamento da massa republicana com todo o tipo de tendências. Acolheram-se descontentes, impacientes, desafetos do antigo regime e os adesistas¹³. Existiu também o grupo de não-adesistas, que por sua importância¹⁴, representatividade, moralidade e cultura contribuíram com a República, inclusive ocupando cargos de ministros como foi o caso de Rui Barbosa. “São homens que excelem pela austeridade das maneiras e pela honradez intangíveis. [...] Vinda também do velho regime, [...] Rui Barbosa, vai ser, na nova ordem de coisas, o centro de gravitação de todas as consciências verdadeiramente liberais” (VIANNA, 1956, p. 287).

Cardoso (1985) tratou do desafio da construção do espaço público no Brasil. Estabeleceu a marginalização popular na República como prolongamento do que já ocorria

¹³ Aqueles que foram aderindo à nova situação. Eram vistos como oportunistas diante da queda do regime anterior.

¹⁴ Homens sobre os quais, apesar de suas convicções políticas, existe uma áurea para além de seus interesses e seus tempos. Homens que ultrapassam qualquer perspectiva unívoca sem com isso abrir mão de seus princípios. Homens que são clássicos.

no Império, porém com características bem específicas e até mais contundentes, em função da necessidade de se garantir a estabilidade diante dos novos desafios. Entre estes estavam os causados pela decepção com as promessas republicanas não levadas a cabo. A movimentação popular, afirma, se deu de forma mais contida que no Império, por conta da ausência de canais de encaminhamento dos desacordos entre as elites e, no interior das próprias elites em luta, por uma condição hegemônica. O agravamento se deu com a intimidação da força da espada nos primeiros anos republicanos, com articulações de privilégios de grupos.

É este aspecto que desconcerta a muitos intérpretes: os setores socialmente novos, representados pelos militares, eram politicamente anticonstitucionalizadores; enquanto os socialmente “estabelecidos”, representados pelos fazendeiros de café e pelos letrados civis, eram politicamente “progressistas” na medida em que assim possa ser qualificada a preferência por uma ordem civil formalmente democrática, que assegurava seus privilégios. (CARDOSO, 1985, p.41).

Uma vez que o coronelismo constituiu-se numa das expressões do mandonismo político no Brasil, institucionalizado na Política dos Governadores¹⁵, importa-nos a “interpretação sociológica” apresentada por Queiroz (1985), que participa da tendência das origens anteriores à República, em algum lugar remoto no passado da história brasileira. Entende-se que, o coronelismo não é específico da República, mas uma prática desde longe no período colonial adentrando ao Império, e florescendo em sua versão de estratégia política oficial, como instrumento de Estado, durante a Primeira República.

A barganha eleitoral procedia-se basicamente de duas formas: na primeira, contemplava-se o eleitor com presentes para toda a família, favores e benefícios. Outra forma se dava pela opressão, uso da força manifesta em vários formatos de violência e crueldades. Essa relação estabeleceu um conceito específico de parentela no Brasil, o de pertencimento ou não ao grupo de alguém, no sentido de posse.

Essa situação sofreu processo lento de alteração com o aparecimento de fatores que, conjugados, provocaram o enfraquecimento e a posterior decadência das relações patrimoniais em sua expressão coronelista. Entre eles, destacamos: o crescimento demográfico; a urbanização provocada pelas atividades comerciais e a nascente

¹⁵ O aumento do poder dos presidentes dos estados fez surgir a Política dos Governadores sedimentada no governo de Campos Salles. A máxima era servir aos interesses dos governadores para obter apoio parlamentar. Uma autêntica política de reciprocidades.

industrialização. Este último constituiu-se no momento em que os aglomerados de moradores desenvolveram-se e assumiram função bem diferenciada daquela que tinham nos povoados, nas vilas e pequenas cidades pré-urbano-industriais.

Entretanto as antigas forças de poder represadas nos coronéis se organizaram em associações de classe para garantirem sua supremacia. Não por acaso, no início do século XX, proliferaram-se organizações patronais (QUEIROZ, 1985, p. 186), que costuraram o novo pacto social. Os republicanos históricos apostavam que a ampliação eleitoral para todos os alfabetizados, na Constituição de 1891, romperia com o modelo. A sua impossibilidade não foi evidenciada em suas perspectivas um tanto ingênuas e alimentadas por um certo romantismo.

A mudança na vida econômica do país, promovida pela expansão do café para o oeste paulista, foi alavancada pelos interesses britânicos na expansão de seus negócios. A construção de estradas de ferro e de outras estruturas de base de armazenamento e financiamento da exportação situam a expansão promovida pelo aumento do consumo mundial, notadamente na Europa Continental e nos Estados Unidos pela triplicação da população. O *status* econômico adquirido pelo café contribuiu para a emergência de realidade socioeconômica limitada aos interesses do empreendimento cafeeiro, contribuindo internamente para a emergência de sua readequação controlada pelo domínio político dos proprietários de terras. O processo de imigração e a melhoria das condições de escoamento da produção permitiram uma cafeicultura, mais moderna que consolidou a marca da República Velha com o poder dos barões do café na forma coronelista.

A aceleração da urbanização e industrialização decorrente do sucesso do café configurou consequente complexificação social. À altura dos anos 1920, a burguesia industrial já havia incorporado a submissão do trabalhador no modelo fordista¹⁶

¹⁶ No final do século XIX e início do XX, o modo de produção sofre alterações em função da introdução da maquinaria na indústria e uso de novas tecnologias impulsionadas pelos modelos fordista e taylorista. Sofrendo o modo de produção tais alterações, a sociedade passou por profundas transformações. Os princípios utilizados por Henry Ford (1964) de racionalizar todo o trabalho, o dinheiro, o espaço, as pessoas e otimizar o tempo inovaram o processo de fabricação de automóveis do século XX, servindo de referência na sistematização do trabalho. O objetivo do mecanismo proposto era a divisão racional e sistematizada das atividades da fábrica, numa sucessão regular entre um trabalhador e outro, sem que esse conjunto de homens dispostos para estes trabalhos precisasse executar movimentos desnecessários e que não se desconcentrasse da atividade. Produção em massa e consumo em massa foi o grande lema do fordismo. É um sistema que usa uma forma de organização espacial para acelerar o tempo de giro do capital produtivo. Assim, o tempo pode ser acelerado em virtude do controle estabelecido por meio da organização e fragmentação da ordem espacial da produção (GALIANI, 2004).

(SAVIANI, 2007). O tipo de relação de poder constituído ao longo da história nacional favoreceu a implantação daquela metodologia de produção.

Permaneceram, porém, a estrutura social e velhas formas de relação de poder, ou foram readequadas, todavia sem que perdessem sua essência anterior. Neste sentido, as relações de poder constituídas, uma vez derrubado o impedimento estrutural do avanço capitalista representado na escravatura, deram sustentação ao estabelecimento das bases capitalistas da produção cafeeira, as quais dinamizaram a urbanização.

De certa forma, o controle da máquina estatal paulista foi um ensaio do controle da máquina estatal nacional a serviço dos projetos de uma classe econômica em decadência no cenário internacional. Deu-se o apossamento do Estado numa forma de hegemonia política que girou em torno dos interesses dos barões do café, bem como dos empreendimentos internacionais a eles ligados, como a infra-estrutura de transportes e comunicação. Sua influência e poder sustentaram a entrada do país na era industrial. Entretanto as relações sociais permaneciam patrimoniais, na sua expressão mais acabada, o mandonismo político.

A configuração capitalista da economia cafeeira teve contributo fundamental na participação do imigrante¹⁷. A base capitalista de compra do trabalho por salário e a apropriação do excedente da produção, aqui, deram-se, substancialmente, depois de várias experimentações sob modelo de contratos de formação de empreendimentos cafeeiros. A presença do elemento europeu no solo brasileiro provocou resultados de ordem técnica, ideológica, política e social. O potencial civilizador desta solução europeia foi bem expressa por Eça de Queiroz em suas dimensões políticas, sociais e econômicas, nos seguintes termos.

O movimento imigratório liberou o velho continente de milhões de trabalhadores que rumaram ao novo continente e aligeirou a adequação de muitos países ao processo de modernização social, cujo modelo era a Europa. Nesse sentido, as leis de terras, a secularização dos cemitérios, a liberdade religiosa, entre outros temas, passaram a ser discutidos nos países que recebiam o excluído contingente europeu (EÇA DE QUEIROZ, 1979, p. 25).

Com a imigração, as lutas político-sociais no Brasil ganharam novos ingredientes, num contexto em que a transformação da economia cafeeira em capitalista representou um

¹⁷ A imigração de europeus insere-se, de certa forma, no papel do Brasil na distribuição internacional do trabalho que vai além do que cabia ao país produzir, abarcando a função de contribuir para o desfogamento da questão social europeia, recebendo seus excedentes humanos na formato de imigração, primeiro, para a agricultura cafeeira e, depois, para as atividades urbanas.

rearranjo da tendência que marcou a República Velha e a intensificação do processo de industrialização no país. Neste sentido, em relação ao processo de industrialização, e mais especificamente quanto ao papel do Brasil naquele processo, Dean (1985) considera que a libertação dos escravos liberou o país de outros tantos obstáculos ao processo de urbanização-industrialização capitalista.

O industrialismo, evidentemente, registrou-se primeiro na Inglaterra e espalhou-se por meio da dispersão dos operários especializados, produtos, maquinarias e, às vezes, capital para a Europa do Norte e para os Estados Unidos por volta de 1800. Como a maioria dos outros países “novos” de expansão européia, o Brasil participou muito cedo do processo de industrialização barganhando matérias-primas e gêneros alimentícios por artigos manufaturados importados. [...] No Brasil, entretanto, somente com a abolição da escravidão veio a manufatura a proporcionar uma parte significativa do consumo brasileiro e a produzir impacto sobre o resto da economia e a estrutura da sociedade. A instituição da escravidão – ou, melhor dizendo, àqueles que a insistiam em mantê-la – cabe a culpa do atraso de quarenta anos, ou mais, em confronto com os outros países “novos”. (DEAN, 1985, p. 251).

O atraso estrutural¹⁸ exigiu quantidade significativa de anos para avanços, sobretudo pela insistente permanência de lideranças político-econômicas conservadoras. A presença do estrangeiro imigrante na vida nacional e no processo de industrialização constituiu-se em acréscimo significativo. Foram decisivos pela experiência da lida com as coisas das cidades em seus países de origem (relação capitalista de produção). E pode-se acrescentar:

Os imigrantes, frequentemente mais alfabetizados do que a classe inferior brasileira, trouxeram habilidades manuais e técnicas que raro se encontravam no Brasil. Visto que uma das principais falhas da sociedade agrária consistia justamente em não incentivar a aquisição das primeiras letras nem das habilidades artesanais, a importação desse acúmulo de capital humano constituiu um golpe tremendo, mais valioso do que as reservas de ouro ou mesmo do que a maquinaria. Nas áreas do café se concentrou uma mão-de-obra diligente, autodirigida e adaptável. Sem embargo disso, o seu aparecimento foi tragicamente desarmonizador que os libertos e quase todo o resto da classe trabalhadora nativa estavam despreparados para competir e, como à elite não interessava destinar parte de seus ganhos à melhoria do capital humano nativo, a maioria

¹⁸ Atraso estrutural diz respeito à permanência, sobretudo, de uma economia agrário-exportadora, e uma relação social marcada pelo mandonismo. De outro lado, a experiência de exploração escravocrata aproximava mais o país da dinâmica exploratória do capitalismo nascente para com a mão-de-obra na medida em que estava amarrado ao investimento na monocultura de exportação e ao mercado interno em outras atividades.

deles viu-se marginalizada pelo fluxo migrante. (DEAN, 1985, p. 252-253).

Temos a considerar que, com as frustrações do sonho migrante no embate com o modelo de relação trabalhista presente no campo brasileiro, a vinculação do migrante com a cidade não tardou acontecer. Nas cidades, abriu-se um leque de possibilidades de melhores condições de vida e trabalho no comércio (a burguesia procurava por produtos importados e a grande massa precisava de artigos baratos), nos transportes, no governo e na indústria artesanal. Estes espaços acabaram atraindo os migrantes. Aos poucos, as relações de trabalho paternalistas da agricultura e das pequenas fábricas das áreas rurais se alteraram nas cidades, para a impessoalidade e uma maior liberdade. Essa nova condição permitia ao movimento trabalhista organizar-se contra a política dos industriais já sob a influência do taylorismo¹⁹.

Diante dos resultados da Primeira Grande Guerra²⁰, acelerou-se a imigração para países como o Brasil, solução tanto pessoal quanto governamental para enfrentar o excesso de mão-de-obra e flexibilização dos problemas deixados pela guerra no continente europeu. Estamos diante de um segundo momento da imigração européia.

Dean (1985) aponta alguns fatores que contribuíram para dificultar a organização dos operários urbanos no país. Entre eles: a fragmentação regional, a fragmentação da língua e da raça (diversidade cultural) e a origem camponesa que dificultava a solidariedade proletária e favorecia a proteção patrimonial. A escola sindical já se desenrolava por aqui à época da Primeira Guerra com centenas de sindicatos de composição e contribuição migrante, onde o principal instrumento de pressão era a greve. A resposta mais comum das elites, por meio do aparato estatal e ações privadas era a repressão sistemática contra os denominados fora-da-lei. Usava-se da violência, repressão e deportação. A força do movimento provocou nas greves, de 1917 e 1918, a redução das exportações de gêneros básicos para os aliados e a elevação dos preços internos.

¹⁹ O pensamento de Taylor sustenta-se nos estudos de tempo e movimento (cronometrar e treinar), determinar a única maneira de executar um trabalho, na seleção do homem de “primeira classe”, aquele que pode executar uma tarefa mais rápido e eficiente, na lei da fadiga, no padrão de produção, no incentivo monetário (salários altos), supervisão cerrada, aumento na produtividade, que novamente culminaria em melhores salários e maiores lucros (HARVEY, 1996).

²⁰ A estagnação dos preços agrícolas, a fragilização do mercado europeu com a aceleração da onda de autonomia das colônias na África e Ásia, o declínio das exportações europeias, o surgimento de novas barreiras comerciais com o surgimento de tantas outras nações na Europa, a fuga de capital dos países periféricos, promoveram um processo de imigração de adequação da pressão social europeia.

Outro aspecto significativo da divisão internacional do trabalho dependia, em grande parte, da esfera de interferência das potências. Dito de outra forma, dependia de quem e ao que favoreciam, como no caso da competitividade do açúcar de outras regiões do mundo, em condições mais atrativas política e economicamente aos importadores. Assim, fomos superados pelos Estados Unidos no algodão, no açúcar por Cuba, na borracha pelas plantações de seringueiras do Extremo Oriente, alçando o café como principal produto do país (HOBSBAWM, 1995).

Sua posição na produção mundial, em parte, corroborou para a permanência do Brasil em posição secundária de suporte no cenário da ordem econômica mundial. Essa condição contribuiu para reforçar bases das relações de trabalho em dimensões arcaicas. A elas se procurou, com limitadas adaptações, inserir a nova força produtiva oriunda da imigração.

As considerações aqui postas permitem compreender as décadas de 1920 e 1930 como tempo de sedimentação da opção por propostas centralizadoras para o enfrentamento da nova realidade social que se avizinhava, bem como para dar um novo rumo ao projeto republicano na sua forma de exercício do poder. Acabou prevalecendo a solução autoritária, sobretudo com o aparecimento do povo como elemento político. Naquele cenário, a educação pública primária teria um papel a desenvolver no projeto do Estado Novo, contexto da publicação da obra de Primitivo Moacyr.

Assim, a abordagem histórica que Moacyr realiza sobre a educação brasileira tem as marcas dos desafios da reeducação do homem brasileiro como solução para o progresso nacional. A introdução de nova ordem de valores políticos e sociais repercutiram na proposição do ensino na expressão dos ideais republicanos e democráticos como o problema da representatividade pelo voto, e eficiência da nova ordem que colocam a questão do acesso à instrução (FIORI, 1991), sendo que as referências da instrução na Primeira República tiveram com modelo sobretudo o que fazia o estado de São Paulo.

3. O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO NA PERSPECTIVA DE MOACYR²¹.

O interesse pela instrução pública entrou em cena muito antes da transição da Monarquia para a República. O tema instrução pública ocupou lugar significativo na organização político-administrativa, enfrentamento da demanda burocrática para os cargos inferiores, já nos primórdios do tempo imperial (STAMATTO, 1992).

No aspecto ideológico, Neves (2004) situa a instrução entre os instrumentos do projeto civilizatório conduzido pelas elites na instauração da uniformidade política e social, pensada na consolidação do Estado Nacional Monárquico, que se agregava a outros instrumentos de consolidação da estabilidade outros instrumentos, como a religião e a polícia. O que explica, segundo a autora, a oficialização na Lei de 1827 do Método Lancaster e Mútuo como resposta à meta de disciplinamento do corpo e da mente, bem como o estabelecimento de crenças morais e disciplinares, por seu caráter autoritário expresso em disciplina rigorosa de controle do comportamento das pessoas.

Após os anos 1860, estruturou-se o entendimento da instrução como instrumento de modernização da sociedade, construção da identidade e unidade nacional. Esta última expressa na organização de ensino que respondesse ao processo imigratório no sul do país, promovendo a nacionalização de populações que insistiam em manter seus referenciais de nacionalidade de origem, no sentido de “[...] dissolver as diferentes nacionalidades desses imigrantes na unidade nacional” (SCHELBAUER, 1998, p. 79).

Temos, então, dois momentos distintos da história da educação imperial que nos são apresentados por Moacyr nos volumes *A Instrução e as Províncias*, bem como nos volumes *A Instrução e o Império*. No conjunto da obra, perpetua-se a discussão a respeito dos motivos que fizeram com que a instrução pública, ao mesmo tempo que não fora esquecida, não avançara como na Europa e América do Norte, referências sempre presentes nas análises da situação da instrução no período imperial.

A obra aqui estudada comprova a intensa proclamação da escola primária no Império, sobretudo com atividade legislativa intensa voltada ao tema, todavia com poucas realizações, conforme salientam pesquisadores da história da educação. Este processo estigmatizou ao final do século XIX e início do XX a escolarização na centralidade da “vida cultural brasileira” (CASTANHO, 2007, p. 43).

²¹ Nas citações de Moacyr, mantivemos a grafia e os grifos em itálico usados pelo autor.

Moacyr, apesar de sua aparente forma truncada de fazer história da educação, definida por Monarcha (2007) como “ciclópica”, no ir e vir aos relatórios e pareceres, manifestou intenção explícita em identificar fatores determinantes neste processo marcado pela permanência e sem ausência de continuidade, sem rompimento. Assim, ao apresentar agentes públicos e outros envolvidos na questão, permite que o leitor construa referências para compreensão histórica dos fatos. Entendemos que apresenta um trabalho de sistematização não isento, sobretudo pela incidência com que aborda determinados fatores e o uso que faz do itálico como elemento ora de posicionamento, ora de discordância e ora de simples destaque de algo considerado pertinente. Primitivo lança mão de uma dinâmica própria de estabelecimento de categorias de análise. Elas vão eclodindo dos documentos oficiais, de seus interlocutores. Desta forma que elas, ao emergirem, contribuem com a explicitação do cenário e compreensão da realidade. Ele não as estabelece, mas faz com que elas sujam dos próprios textos e contextos, porém as entendemos sempre vinculadas ao contexto de sistematização e publicação da obra.

Estudamos nesta seção a legislação educacional do Império e suas repercussões nas províncias, diferenciando-a dos projetos que foram apresentados no legislativo nacional tanto por parte do executivo como dos congressistas. Por fim, nos ocupamos das “ações provinciais” que apesar da influência do governo central conseguiam apresentar alguns debates e soluções diferenciadas.

3.1. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

São considerados, nesta parte, os dispositivos da Constituição de 1824; a primeira lei da escola pública de 1827; o Ato Adicional de 1834; a Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851, que resultou na reforma de 1854; bem como a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879. Esta última se deu em uma conjuntura de proposições sobre educação nos anos 1870²², evidenciado, sobretudo, pelos desafios da liberação da mão-de-obra escrava e na emergência do sufrágio universal na questão da representação política.

²² Os relatórios dos Ministros do Império Paulino José Soares de Souza de 1870, de João Alfredo Corrêa de Oliveira de 1871 e 1875, de Carlos Leôncio de Carvalho de 1878; e os Projetos de Reforma para a instrução pública de Paulino de Souza de 1870, de João Alfredo de 1874 e o Decreto de Leôncio de Carvalho de 1879 situam-se numa realidade que apresenta como necessidade da instrução do povo, exigida pelas alterações nas relações de trabalho.

A legislação educacional no Império referenciou-se na estrutura e conteúdo básicos a partir da Lei de 1827, cabendo às leis posteriores responder aos desafios que se impunham conforme os sinais dos tempos o exigiam. A respeito do ciclo das reformas no período imperial registra-se o seu marco final:

O decreto de Leônicio de Carvalho deu ensejo, no Parlamento, aos “Pareceres” de Rui Barbosa, que após um substitutivo em 1882. Nesse mesmo ano surgiu o projeto de Almeida Oliveira. O ciclo de propostas de reformulação do ensino no Império fecha-se com o projeto do Barão de Mamoré apresentado em 1886, mas foi a reforma Leônicio de Carvalho o último dispositivo legal engendrado pela política educacional do Império brasileiro (SAVIANI, 2007, p. 140).

Na legislação imperial, do ponto de vista do fundamento teórico, importa salientar como resultante da influência filosófico-política liberal. Um liberalismo que assumiu as mais variadas cores conforme as conjunturas e interesses impunham na organização estrutural político-econômico-social do país: um proto-liberalismo e proto-capitalismo que se solidificou no Império e adentrou na Primeira República com readequações a partir do ideário positivista. O nascimento liberal do país é peculiar, sobretudo, pela condição de sua mão-de-obra.

O liberalismo foi apontado por Euclides da Cunha como criador da nacionalidade brasileira. Com efeito, a independência fez-se sobre sua égide e foi a doutrina dominante nos campos cultural e político, no Império. Na República Velha conhece um eclipse, mas permanece viva e ressurge como doutrina dominante após a Segunda Guerra. Novo eclipse nesses últimos anos e ressurge de novo como doutrina atual. Daí a importância de sua história para a compreensão do país (MACEDO, 1995, p. 117).

Conforme demonstra Macedo (1995), o liberalismo brasileiro avançou para um liberalismo doutrinário, que se tornou dominante por longo período do Segundo Império. Fundado em releitura francesa de Locke, expressa versão menos radical do liberalismo original radicado nos moderados franceses, Benjamin Constant, F. Guizot, Victor Cousin e Aléxis de Tocqueville “[...] que cerram fileiras em torno da instituição monárquica para resgatar o país da turbulência regional, como garantia de unidade e ordem. O tema geral do liberalismo doutrinário no Brasil é a conciliação da ‘ordem e da liberdade’ [...]” (MACEDO, 1995, p. 119).

Situadas essas considerações de base, retomamos o objeto de estudo. A Constituição de 1824, no seu artigo 179, afirmava que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. A Lei das escolas de primeiras letras, de 5 de outubro de 1827, dispôs o

currículo e instituiu o ensino primário para o sexo feminino. O Ato Adicional de 1834 confirmou a responsabilização das províncias para com a educação primária e secundária e consolidou para a administração nacional o ensino superior. O Decreto 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, que reformou os ensinos primário e secundário, exigia professores credenciados e a volta da fiscalização oficial; criou a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária. A Reforma proposta em 1878, do Conselheiro Leôncio de Carvalho, liberalizou a opção didática, doutrinária e metodológica no ensino, manteve as matrículas avulsas e introduziu a frequência livre e os exames vagos no Externato do Colégio Pedro II.

Embora as repercussões da legislação educacional no Império tenham assumido dinâmica pautada na inconstância das propostas, descontinuidades e esquecimentos, representa a determinação e o esboço de uma estrutura mínima de organização da instrução situada no interior do jogo político que se travava. No interior desta, o ideal pedagógico assumia a inserção da elite nacional em condições estratégicas, sobretudo na vinculação da educação ao sistema legislativo, a quem cabia tomar as decisões a respeito, numa representatividade monogênica. Nesta perspectiva, o critério de distribuição da administração escolar definia-se pelo fator social. De um lado, a União se ocupava da instrução da elite e, do outro, as províncias cuidariam da educação pública primária.

Entendemos que tal marca indelével da instrução na legislação educacional imperial não se confunde com ausência de intenção explícita de orientação nacional, ou desinteresse do governo central em influenciar num contexto no qual o espírito do governo era essencialmente centralizador. Assim, continuou prevalecendo a força do poder central mesmo com o Ato Adicional de 1834. A Constituição de 1824, a Lei de 1827 e a Lei de 1854 corroboraram com essa perspectiva de centralização, bem como os vários projetos apresentados por parlamentares e homens do governo, tendo na Corte lugar de referência. Há, ainda, o fato da nomeação dos presidentes de províncias pelo imperador que os tornava executores das políticas da Corte.

Até porque, de forma geral, a realidade cultural e econômica do país, bem como a burocracia administrativa preconizava uma instrução pública atrelada à grande demanda de preparação mínima para ocupação dos quadros inferiores da administração (STAMATTO, 1992), questão já então resolvida quanto à ocupação dos quadros superiores pela presença da elite econômica e cultural no ensino superior, priorizada desde os tempos de Dom João VI.

Não se tratava do entendimento da instrução como de direito extensivo. Cury (2005) evidencia essa condição na tripla caracterização que perscrutou na educação no Império conforme percebeu expresso na Constituição de 1824: a) a ausência de relação entre instrução e direito universal de cidadania, sobretudo na limitação imposta no artigo 179 que excluía desse direito as mulheres, os escravos, os homens sem um determinado coeficiente de propriedade, os religiosos de claustro e os não-católicos; b) o estatuto da liberdade de ensino no âmbito do conjunto do pensamento dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que estabelecia, como princípios a liberdade, a segurança individual e a propriedade privada; c) a fixação da obrigatoriedade do ensino da doutrina católica no currículo.

Princípios e práticas, consolidadas no Ato Adicional de 1834, de responsabilização das províncias pela instrução primária, sem discussão e enfrentamento das limitadas condições financeiras para com a instrução popular. O princípio da universalidade foi engessado e inviabilizado, mas não a influência ideológica e política da estruturação do poder imperial, especificamente pelo dispositivo das leis gerais de instrução. Em relação à segunda característica, o projeto de educação da população encontrava-se inserido na defesa de direitos individuais e de classe, normatizados pela propriedade privada da terra.

Os três princípios identificados por Cury (2005) confirmam a negação oficial do direito popular à instrução. Direito que cada vez mais foi transmutado em educação dos comportamentos e da moral exigida no processo de conquista e consolidação da ordem social conforme expressou o deputado Lino Coutinho, em 1826, no seu discurso sobre o lugar da instrução do povo na construção da felicidade do Estado e prosperidade da nação. “[...] por que este é o principio de toda a educação moral e politica que se pode dar [...]. Seremos mais felizes com a instrução do povo, do que com grande numero de doutores” (MOACYR, 1942a, p. 507). Tal concepção explica em parte a opção oficial, desde o pronunciamento de Dom Pedro na Assembléia de 1823, em 3 de maio, por uma legislação particular para a instrução fundada no método mútuo e outra com método Lancaster. (MOACYR, 1942a, p. 505).

Neste sentido, as discussões no Império colocavam a instrução como instituição fundamental da modernidade produtiva, um discurso em contemporaneidade com o que ocorria na Europa, mas fundamentalmente traçando uma perspectiva da melhoria moral do povo. A concepção de finalidade, em geral, era a perspectivava do potencial redentor da

educação na recuperação moral do homem branco e livre, matizado numa perspectiva conservadora.

Na fundamentação política da instrução do Império misturaram-se argumentos buscados nos relatórios Talleyrand, Condorcet, Montpellier (LOPES, 1981). Nestes foram buscadas dimensões totalizantes como a instrução extensiva para todos, com o objetivo de promoção social dos indivíduos, no sentido de prover necessidades de bem-estar e direitos. Entretanto a opção se fixava no cumprimento de deveres; desenvolvimento de dons naturais para contribuir com o constante progresso da humanidade. O acento se deu na função da instrução na perspectiva de recuperação do ser humano, ou seja num projeto moralizador.

Assim, Moacyr frisa que “a Carta Constitucional, outorgada em 25 de março de 1824, prescrevia apenas que a instrução primaria fosse gratuita para todos os cidadãos livres. Disposição avançada para o tempo, pois nos países da Europa só aos indigentes era concedida essa mercê.” (MOACYR, 1942a, p. 506).

Concernente aos rumos da educação desde a implantação do Estado Nacional Livre, em orientação aos presidentes das províncias no ano de 1831, o então Ministro Lino Coutinho definia a moralidade e “melhoria da indústria” como condição imperiosa que só se alcançaria pela melhoria das escolas elementares, descritas como portadoras de péssima situação (MOACYR, 1942a, p. 513). O foco da fala do ministro demonstra a preocupação do Império em atuar nos rumos da instrução nas unidades provinciais, tipo de preocupação e ação que permaneceu mesmo como a decretação da alteração constitucional pelo Ato Adicional de 1834²³.

O Ato Adicional aponta para a lógica da construção do modelo estatal imperial e suas influências nas províncias e sociedade. Naquele panorama, o grupo político liberal que se estabeleceu no poder após a abdicação defendia o fortalecimento das províncias por interesses de grupos, o que gerou conflitos e tensões localizadas. Desta forma, o Ato Adicional ou Lei 16, de 12 de agosto de 1834 criou as Assembléias Legislativas com atribuições econômicas, de justiça, instrução e outras. Seu objetivo maior seria apaziguar os levantes nas províncias.

²³ A Constituição de 1824 determinava que haveria uma Assembleia Geral na cidade do Rio de Janeiro com representantes de todas as províncias, com função legislativa. As províncias não poderiam fazer leis. O Ato Adicional de 1824 estabeleceu as Assembleias provinciais com poder de legislar sobre divisão civil, judiciária e eclesiástica; orçamentos e impostos; cargos e obras públicas; instrução pública.

Entretanto a permanência dos conflitos e a eclosão de rebeliões fortaleceram o movimento por medidas centralizadoras, provocando a retomada do ideário conservador. Destaquemos, nesse empreendimento, a atuação de Paulino José Soares de Souza no projeto de interpretação do Ato Adicional, em 1837, no sentido de adequá-lo a ações de superação dos focos de conflitos, confusão e anarquia (CASTANHA, 2005).

Desse modo, o discurso conservador denunciado se fez hegemônico nas discussões da instrução não só no Império, como repercutiria em novos invólucros teóricos político-filosóficos na República Velha. Ao se estabelecer como causa do atraso social a ausência de instrução pública, mascaravam-se as reais causas de exclusão em seus determinantes sociais, políticos e econômicos. Sem considerar tais determinantes, a educação não tinha como constituir-se em cidadania, uma vez que se sustentava um discurso que responsabilizava única e exclusivamente os indivíduos pela condição pessoal e social. O que historicamente resultou em compreensão da educação como instrumento de amoldamento individual e social (ARROYO, 1998).

Apesar da insistente denúncia do descaso social e político-governamental para com a instrução pública, por meio de seus interlocutores, Moacyr apresenta fatos que demonstram a existência de efervescente discussão e proposição no campo da instrução pública no período. Destacamos sua crítica no processo de desqualificação da instrução pública imperial e de tudo que referia ao Império, por parte da República, uma vez que Moacyr era um arauto da República.

E embora sua obra sobre o Império tenha esse perfil, colabora para evidenciar que os políticos e estadistas imperiais brasileiros produziram um número considerável de propostas de reformas na legislação educacional, bem como os discursos que ele evidencia estão carregados do ideário educacional no período em que sistematiza e publica sua obra. Porém, poucas foram aprovadas e a maioria descansava no esquecimento nas gavetas dos gabinetes (MOACYR, 1936; 1937; 1938; 1939a; 1939b; 1940a; 1940b).

Moacyr pesquisa a história, não tem intenção de interpretá-la, parece entender certa especificidade em sua contribuição, não faz interpretações. Por isso, ao tratar das legislações, reformas e proposições, o faz retomando o anterior. Desta forma, na obra *Instrução e o Império* em que se ocupa do processo da instrução no período, retoma as contribuições dos jesuítas na história da educação brasileira, das aulas régias e do governo de Dom João VI (MOACYR, 1936). Esta parte é uma das raras construções textuais na

qual Moacyr pode ser identificado, chamando atenção a manifestação de preocupação do autor com os preconceitos que marcavam as leituras da obra jesuítica.

O tratamento do ensino na Constituinte de 1823 recebeu de Moacyr ênfase no discurso de Dom Pedro I, em 03 de maio, alertando sobre a providente necessidade de uma legislação específica e particular para a instrução. Moacyr destacou do título 13, artigo 250 do projeto de constituição os seguintes dispositivos: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados lugares.” (MOACYR, 1936, p. 79). Nos artigos 251c e 252 definia-se o número de estabelecimentos e liberdade aos interessados na abertura de aulas para ensino público, desde que estivessem dispostos em responder pelos eventuais abusos quanto às condições das escolas e da moralidade (MOACYR, 1936).

A primeira lei²⁴ de instrução pública do Brasil independente (Lei de 1827) resultou dos debates em torno do projeto de reforma de ensino de Januário da Cunha Barbosa de 16 de junho. O ensino público integral recebeu uma proposição estrutural em quatro graus. No primeiro, a pedagogia trataria dos conhecimentos necessários a todos; no segundo, os liceus, dos conhecimentos ligados às atividades agrícolas, artísticas e dos negócios (comércio); no terceiro, os ginásios cuidariam da introdução aos conhecimentos científicos; e, por fim, nas academias, tratar-se-iam das ciências abstratas e de observação, e ainda, da moral e da política.

O projeto estabelecia critérios básicos sobre seleção de professores; a definição pelo Instituto Brasil dos livros elementares ao trabalho dos professores em todo o Império; fornecimento de bibliotecas, museus e laboratórios; inspeção e consequente intervenção para a correção da ordem, método, vigilância no ensino e conservação do estabelecimento de instrução pública. (MOACYR, 1936). Moacyr considerou a preocupação contextual do proponente quanto à continuidade do projeto, o que antecipa a denúncia da falta de sequencialidade dos projetos.

E o projeto de reforma de ensino de Januário da Cunha Barbosa concluiu com este sabio dispositivo: ‘nenhuma alteração se proporá relativamente aos títulos e artigos do presente sistema de instrução pública durante seis anos, afim de quaisquer inconvenientes que ocorram sobre a sua execução, não sejam meras conjeturas ou receios de considerações

²⁴ Moacyr pontua “esta foi a lei de 15 de outubro de 1827, a primeira lei sobre a instrução pública no Brasil” (MOACYR, 1936, p. 191).

particulares, mas sim confirmadas por experiência e madura reflexão (MOACYR, 1936, p. 179).

Segundo informação textual do próprio Moacyr (1936, p.180), as discussões de 1826 na Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados resultaram na lei de 1827 que se constituiu sem nenhum conhecimento fundamentado da real situação escolar. “[...] sem nenhum recenseamento escolar, ofereceu à sua consideração um plano integral de estudos: escolas elementares, liceus, ginásios e academias, e cupula do movimento, o Instituto Imperial do Brasil”. Moacyr classificou o projeto recebido da Comissão técnica pela Câmara em junho de 1827 de modesto, a respeito do qual ponderou conformidade com o que a realidade do momento permitia (MOACYR, 1936).

Destacamos que as inserções das fontes, na obra de Moacyr, estão marcadas por recortes, conforme o acento ou problema que este lance em discussão, sendo muito comum o autor anunciar que fontes mereceriam total citação, quando em outras ocasiões não só anunciava essa condição, como transcrevia na íntegra. Como no caso em questão, o projeto provocou um debate agitado em longas sessões e foi aprovado com 30 emendas e várias sugestões. Este, como já anunciado, solidificou a opção oficial pelo método lancasteriano, excluídos os castigos. Entretanto a versão definitiva dada pelo Senado recolocava os castigos, segundo Lancaster. No projeto, o governo assumiu intenção de generalizar a proposição ao determinar que, na “[...] província onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Império o que, nas outras se incumbe aos presidentes [...]” (MOACYR, 1936, p.188).

A escolha do método Lancaster não se reduz a uma escolha pedagógica, conforme já demonstramos. Segundo Neves (2008), sua oficialização, por ocasião Lei de Instrução Pública em 1827, está inserida no projeto de modernização que se refere à condução da dominação consciente pela elite das classes subalternas ainda não incorporadas à ordem burguesa.

O objetivo de manutenção do equilíbrio social, que se firmara sob o discurso da identidade nacional e inserção do Brasil na modernidade, concebia a educação como questão estratégica decisiva. Assim, definiu-se uma concepção de educação para o disciplinamento do corpo e da mente. Escolhas que, segundo Neves (2008), explicam a contribuição da instrução no processo civilizatório por meio do Ensino Mútuo e Método Lancsteriano.

A lei de 1827 procurava sintonia com a modernidade pedagógica, no sentido da previsão e controle dos resultados segundo a preocupação da Modernidade e do Iluminismo, fundava-se na racionalidade metodológica. Consolidou-se, dessa forma, a opção pelo caráter autoritário dos métodos expressos no rigor da disciplina e criação de instituições de controle do comportamento das pessoas.

Entretanto, como demonstra Moacyr, não tardou para o método Lancaster e Mútuo serem questionados sobre a viabilidade e vantagens quando aplicado nas condições brasileiras. As limitações se davam quanto às estruturas dos prédios escolares e formação dos mestres para sua aplicação, conforme demonstrado no relatório de Lino Coutinho de 1936. Moacyr insere a fala do Ministro Bernardo de Vasconcellos que declarou, em seu relatório de 1838, a impropriedade do método Lancaster em promover uma instrução que favorecesse a instrução das classes superiores. Entendia que tinha potencial para uma instrução grosseira “[...] própria para as ultimas classes da sociedade [...]” (MOACYR, 1936, p. 205).

O documento manifesta preocupação com o estado da instrução pública, sobretudo quanto ao desafio de sua promoção:

[...] as sementes da moral, costumes e bons habitos que tem de formar o cidadão digno de receber tal nome. Se no seu seio, além do ensino do ler, escrever e contar, se não adquire o habito da obediência regrada, o gosto de estudar, a emulação da competência do merito, os preceitos da moral filosofica e cristã, não podemos ter juventude preparada para melhor instrução ou para satisfazer os encargos da sociedade em que tem de viver (MOACYR, 1936, p.199).

O Decreto do ano de 1836, de autoria do regente Feijó, regulamentava a Escola Primária com base no argumento de que as Câmaras Municipais não haviam realizado a fiscalização que lhe fora incumbida, nem mesmo na Corte e seu Município. O documento estabelecia permanente e eficaz fiscalização sobre a conduta, assiduidade dos alunos e mestres, que se mantinham sob comando da Câmara Municipal.

Na vigência da prática da Corte de influenciar e ser copiada, as determinações²⁵ deste decreto, para a fiscalização das escolas primárias da Corte e seu Município, repercutiram nas ações provinciais. De forma geral, deveria observar para que os mestres

²⁵ Salvar o comprometimento e a moralidade dos mestres com advertências, interferir nos procedimentos, zelo pela uniformização do conteúdo e disciplina sob condução do diretor nomeado pelo Ministro do Império (MOACYR, 1942a).

cuidassem de não “[...] danificar e perverter a inocência e pureza de costumes de seus discípulos[...]”, procurando por todos os meios “[...]inspirar-lhes a submissão á verdades de fé, á prática da moral evangélica, e a obediencia ás leis do Estado e a seus superiores, segundo a Lei e o espirito da Lei”, inclusive lançando mão da munição quando necessária (MOACYR, 1942a, p. 518).

Naquele período, os discursos da melhoria das escolas primárias consubstanciavam-se nos aspectos da adequação dos prédios; melhor habilitação intelectual e comportamental dos professores; inspeção do governo nas escolas públicas e privadas. Os debates estavam alinhados com a crítica à forma como se dava vazão à demanda por escolas, num processo de abertura das mesmas que desconsiderava as exigências do governo estabelecidas no regulamento de 1836. Como resultado, o governo nomeou uma Comissão composta de habilitados para estudar o estado das escolas públicas e particulares na Corte. Esta Comissão tinha em vista os materiais e conteúdos ensinados; a metodologia usada; os compêndios; a moralidade e demais circunstâncias que permitissem esclarecer ao governo as condições das escolas (MOACYR, 1942a).

A questão da escola privada sempre esteve em evidência no Império. Neste contexto, impactou a posição contrária à ampla liberdade de ensino do deputado Torres Homem, que definia a responsabilidade do Estado no compromisso com a formação moral da juventude, quando então “[...] se modela o espírito e coração das novas gerações [...] onde o abuso traz males consigo, males mais duráveis e profundos porque ataca e arruína os alicerces mesmo da sociedade.” (MOACYR, 1942a, p.528). O posicionamento parlamentar convoca o Estado para a formação das novas gerações, entendendo que era responsável pela condução do processo de formação cívica. Nesta mesma direção, Torres Homem, em 1846, propugnou a favor da atualização da Lei de Instrução.

A primeira e ultima lei que passou no corpo legislativo sobre a instrução primária (lei de 15 de outubro de 1827), lei incompleta e defeituosa, conta já com 19 anos de existência de existência, nossa população cresceu consideravelmente depois disso e as fontes de ensino não foram alargadas na mesma relação (MOACYR, 1942a, p. 531).

Ante esta crítica expressa por Torres Homem sobre as limitações da Lei de 1827, conclui-se que modificações no contexto histórico exigiam uma legislação mais avançada em relação à anterior, pensando em corresponder aos novos cenários políticos que se

constituíam no novo momento social e econômico. O que eclodiu na reforma Couto Ferraz, quando as condições foram dadas pela configuração política do início dos anos de 1850.

Ao tratar de cada uma das reformas, Moacyr sempre cuidou de estabelecer as condições anteriores e posteriores às mesmas. Sua obra tem a marca da retrospectiva do que se desenrolou antes. Esse cuidado, a nosso ver, evidencia sua intenção de pontuar continuidades, retrocessos e permanências na instrução pública primária. Neste sentido, julgamos que o estudo da obra possibilitará estabelecer, como constituintes centrais da discussão, questões que persistem em toda a obra de Moacyr.

É assim que, ao tratar da “Reforma Couto Ferraz” de 1854, começa descrevendo o cenário a partir de 1851 (Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851). Naquele ano, a proposta de reforma do ensino de autoria do deputado Luiz Pedreira de Couto Ferraz conseguiu aprovação da Assembleia Geral Legislativa, segundo Moacyr, sem debate das bases e princípios em que se estabelecia.

Esta autorizava o governo a reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte com direcionamentos que se esperava se espraiarem em reformas posteriores no Município da Corte e nas províncias. Esta proposição estabeleceu determinada coluna central na esteira da qual as reformas posteriores se desenrolariam. Daí o entendimento de F. Torres Homem Sarmiento de que o Ministro Couto Ferraz se constituiu no “[...] estadista que mais fez pela instrução em todo o regime imperial” (MOACYR, 1942a, p. 561)

Observamos, na proposição, que os professores não faziam parte da estrutura do ensino definida pelo Inspetor Geral e Delegado paroquial, aos cuidados do qual ficou o cumprimento da regulamentação das atribuições e modo de inspeção escolar²⁶. Procurou-se confirmar princípios e critérios presentes na legislação de 1827, como o processo e critérios (aptidão, moralidade e maioridade) de seleção e contratação dos professores para o exercício do magistério público; a definição da localização e organização das escolas públicas primárias; os recursos da inspeção e melhoramento da instrução, emolumentos, taxas de licenças para abertura de escolas e multas (MOACYR, 1937).

²⁶ No Ministério Luiz Pedreira de Couto Ferraz, assumira papel estratégico da maior importância na estrutura da instrução, pelo menos no sentido teórico, o Conselho Diretor. Composto pelo inspetor geral, reitor do Pedro 2º, dois professores públicos e um particular com destaque no magistério primário e secundário, e mais dois membros nomeados pelo governo, cabia-lhe atuar em todas as situações em que o regulamento exigisse intervenção, como na escolha dos melhores métodos de ensino, compêndios, criação de cadeiras, exames.

Entre os desafios enfrentados por Couto Ferraz, Moacyr intensificou a compreensão dos limites das condições precárias dos prédios, formação de professores, e comportamento ético e profissional, este último no conjunto da identidade moral do povo brasileiro. Ao que se acresciam os abusivos interesses do ensino privado, que resultou no esforço de Couto Ferraz em tentar coibir, de forma radical, o processo fácil de instalação daquele tipo de escola.

No seu fundamento teórico-pedagógico-filosófico, a obra de Couto Ferraz assumia a instrução como condição de desenvolvimento das províncias, portanto, evidencia um caráter direcionador das ações provinciais. As reformas não tinham caráter privativo ao Município da Corte. Além de possuir uma dimensão concorrente, a referida lei tinha normas alusivas às províncias. Desta forma, juntava-se o sentido de modelo-demonstração com disposições de fiscalização e construção de mapas estatísticos acrescidos de relatórios. Tal organização evidencia a opção deliberada pela influência consciente no direcionamento nas unidades provinciais, como confirma o estudo de um importante historiador:

O governo imperial estava, então, desejoso de promover uma uniformização do ensino no país. Em harmonia com essa política, os Presidentes de Província, como delegados do poder central, procuravam divulgar junto às Assembléias provinciais, as reformas de ensino que se operavam na Corte. Compreende-se, pois, que as bases da chamada reforma Couto Ferraz (decreto 1.133.A) se reproduzissem na legislação de Santa Catarina e da quase totalidade das províncias do Império. Havia, porém, duas diferenças na legislação catarinense: estabeleceu a liberdade de ensino e não instituiu a obrigatoriedade escolar. (FIORI, 1991, p. 48).

Estava definido um dos grandes desafios da reforma a partir de 1854 quando, como Ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz tomou iniciativas no sentido de implementar a reforma que propusera, e como seria para seus sucessores o cumprimento dos dispositivos que realizassem a essência da referida lei.

Segundo Moacyr, os relatórios dos ministros e inspetores evidenciavam as dificuldades na implementação dos mesmos, sobretudo no que se referia à inspeção, um dos mais emergenciais e estratégicos entraves a serem superados na ampliação da instrução. Corroborou com tal perspectiva, a obrigatoriedade adotada na Corte, em 1854, que enfrentou os obstáculos da grande extensão territorial, que acomodava uma população dispersa. Uma outra questão, não menos preponderante, decorria da miséria do povo, que não permitia a imputação das multas da obrigatoriedade (FIORI, 1991).

Os relatórios recortados por Moacyr comprovam os limites da estrutura humana de inspeção. A experiência de relações políticas patrimoniais fluía na apresentação de mapas e relatórios circunstanciados, que ficavam comprometidos em sua abrangência e mesmo veracidade, adiando o entendimento do progresso da instrução na Corte e nas províncias, o que fragilizava as decisões de orçamento, de receitas e despesas para a instrução no ano seguinte (MOACYR, 1937). Moacyr insiste na permanência da instrução pública ao gosto do desinteresse local, prevalecendo o argumento de responsabilização de terceiros.

Na estrutura de instrução proposta na referida reforma, adquiriu papel estratégico da maior importância o Conselho Diretor. Este tinha como função.

Em geral será ouvido sobre todos os assuntos literarios que interessem a instrução primaria e secundaria, cujos melhoramentos e progressos deverá promover e fiscalizar, auxiliando o inspetor geral julgará as infrações disciplinares, a que esteja imposta para maior que as admoestações ou multas, quer dos professores primários e secundários, quer dos professores e diretores das escolas, aulas e collegios particulares (MOACYR, 1937, p. 15).

Entendido o magistério público como fundamental e estratégico no conjunto da instrução pública, o regulamento de 1854 estabeleceu critérios precisos para o exercício da profissão: ser brasileiro de capacidade legal (maioridade), submissão à prova profissional (confirmada por exames oral e escrito) e moral (atestada pelo pároco). Estes critérios implicavam precaução da influência do elemento estrangeiro, demonstrando a intenção de que o projeto de identidade nacional fosse controlado pelo Estado. A indicação pelo inspetor ao governo, mesmo quando aprovado nas condições exigidas, gerou descontentamentos e abusos, uma vez que permitia protecionismos de toda sorte (MOACYR, 1936; 1938; 1937; 1939a; 1939b; 1940a). Desta forma, entende-se, embora não em toda a sua extensão, a opção de Couto Ferraz pelo professor adjunto que se explicava e aplicava a este contexto de descrença.

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz já se havia manifestado cético em relação à Escola Normal quando presidente da província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola Normal de Niterói. Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. A idéia

pedagógica aí presente era a da formação na prática. (SAVIANI, 2007, p. 133).

Embora, por coerência histórica, devamos assumir o instituto dos professores adjuntos²⁷ como uma solução posta pela carência de professores formados, ao lado dos professores particulares destacados no ensino, os bacharéis em letras e os graduados em qualquer ensino superior, tais condições perpetuaram um magistério da improvisação. Seguindo o mesmo modelo, nas escolas primárias de segundo grau, assumiam os que se destacavam nas escolas de primeiro grau (MOACYR, 1937).

Um outro limitador, destacado por Moacyr, refere-se ao resultado decorrente de um dos institutos da “Reforma Couto Ferraz”, pensado e estabelecido pelo legislador com a intenção de atrair melhores professores para o avanço da instrução pública. O estado vitalício do professor tornou-se um dos limitadores ao transformar o magistério em atrativo para incompetentes no sentido moral, intelectual e cultural. Moacyr evidencia de forma insistente que a estabilidade, no período imperial, constituiu-se num entrave jurídico e moral para o implemento da melhoria da educação (MOACYR, 1936; 1938; 1937; 1939a; 1939b; 1940a).

Entre soluções desvirtuadas, Moacyr destaca o dispositivo da garantia de ocupação do cargo de professor e outras funções no governo por filhos de professores. Uma resolução emergencial que virou regra e contribuiu no adiamento de maior preocupação com a formação professores para a instrução pública, além de promover certa casta, visto que agravava a situação. Uma contradição num tempo em que já apontava a compreensão do professor como primordial inspetor do ensino (MOACYR, 1937).

No aspecto legal, tornou-se comum nos discursos justificar o atraso da instrução pública nas províncias como causada pelo Ato Adicional de 1834. Na obra de Moacyr já se percebe a crítica que informa a falta de sustentação do argumento, embora apareça de forma insistente nos reclamos das províncias. Em relação a esta questão, a historiografia já demonstrou o não estabelecimento da descentralização do ensino na forma argumentada, apenas confirmando uma prática que já era comum à época, de inversão do discurso do controle e influência do poder central, demandado pelo acordo com as elites regionais.

²⁷ Professores adjuntos eram alunos-mestres que aprendiam ajudando e observando os seus próprios professores. Esse instituto revelaria inadequado por não assegurar aprofundamento teórico, metodológico e mesmo de conteúdos. Em relação ao instituto dos professores adjuntos, evidenciou constituir-se em contribuição limitada por conta da situação caótica da qualidade de habilitação na instrução primária que lhes davam origem (MOACYR 1937)

A respeito da extensão do Ato Adicional na responsabilização da instrução nas províncias, torna-se definitivo mencionar o estudo de Castanha (2005), no qual o autor discute a histórica responsabilização²⁸ do atraso e estagnação da instrução elementar no Império. Situa o Ato Adicional no contexto da opção central pela minimização dos conflitos políticos internos centrais e regionais. Delegava poderes às Câmaras Municipais e criava as Assembleias Legislativas com poderes para legislar sobre vários segmentos da administração pública, entre eles a instrução pública primária e secundária. O que ocorria sem alteração da dinâmica centralizadora do Império²⁹.

Por ocasião da Maioridade, os conservadores já haviam conquistado a simpatia do Imperador, sendo favorecidas medidas de centralização política e administrativa que consolidassem o poder imperial. A lei interpretativa amputou o Ato Adicional e estabeleceu a centralização simétrica nas leis e práticas administrativas.

Naquele contexto, a Lei nº 40, de 03 de outubro de 1934, tratava do cargo de presidente de província, definindo suas funções. Os dispositivos dessa lei tornaram-se instrumento central no projeto conservador e submete todas as demais orientações e disposições relativas a partir da nomeação pela Coroa, de sorte que se promoveu a minimização da ação das províncias e a imposição da hierarquia conservadora política e administrativa que exercia grande influência no segmento da educação. Situação que, contraditoriamente ao que se afirmou numa historiografia mais tradicional, gerou grande semelhança de legislação e regulamentos entre Corte, Província do Rio de Janeiro e Município Neutro (CASTANHA, 2005).

Uma vez que os presidentes de províncias eram escolhidos pelo Imperador, a suposta autonomia quedava-se irreal. Estes se mantinham no poder em função dos compromissos com a política do governo central. O que nos permite falar de centralidade

²⁸ O estudo de Castanha (2005) mostra como a perspectiva de responsabilização do Ato Adicional aparece em autores como José Ricardo de Almeida, Fernando de Azevedo, Theobaldo Miranda Santos, Josephina Chaia, Mario Jose Garcia Erwbw, Anísio Teixeira, Gersávio Leite, José Antonio Tobias, Otaízza de Oliveira Romanelli, Maria Luiza dos Santos Ribeiro. Maria Elizete Xavier, Arnaldo Niskier, Geraldo Francisco Filho, Demerval Saviani. Para esses autores, a ausência de um projeto nacional para a instrução pública tem como causa a descentralização promovida pelo Ato Adicional, prevalecendo a ótica azevediana.

²⁹ Outros autores, segundo o estudo de Castanha (2005), atribuem papel relativo ao Ato Adicional na definição de políticas de educação, como Luiz Antonio Cunha (correspondência de competência entre as esferas da Assembleia Geral e as provinciais); Newton Sucupira (a falta de recurso por parte do governo central explica o fracasso do ensino elementar, constituindo simplismo atribuí-lo à descentralização); Luciano Mendes Faria Filho (a descentralização não contribuiu para impedimento do desenvolvimento da instrução primária); Vieira e Freitas (a responsabilização esconde impacto de determinações externas no processo educacional).

nas ações políticas, mormente nas da instrução, que, na obra de Moacyr, expressa-se na proliferação de cópias de uma província para outra, inspiradas mais no que se definia na experiência no Município da Corte do que entre elas. Tal procedimento contribui para que se situe a dificuldade imposta mais no cunho político ideológico, amparado tanto na perpetuação dos interesses das oligarquias econômicas quanto na tradicional ausência de constituição histórica de um espaço público àquele momento sob o seu controle.

Essa condição limite começou a ser rompida com a influência do processo de imigração, da abolição, da urbanização e da tímida industrialização em tempos imperiais. Adquiriu maior relevância com a definição do lugar do Brasil na dinâmica capitalista internacional e a reorganização das forças internas, criando um cenário no qual o interesse pela educação vai aos poucos se ampliando, embora permaneça em seu fundamento de formação moral do novo homem, sobretudo no controle das paixões que impedem uma vida regrada e necessária à vida produtiva.

Ora, a educação na sociedade moderna foi vista como um antídoto à manutenção das paixões e como via mais ampla de difusão da racionalidade própria do homem e da saída para uma vida social pactuada. As paixões, deixadas a si, contribuem para a manutenção de uma vida perigosa porque pré-racional e a vida racional precisa ser cultivada (CURY, 2005, p. 18).

Assim, as forças que atuaram na garantia do pensamento hegemônico e do controle social local provincial, condição de equilíbrio nacional, eram constituídas pelos poderes da Igreja, do exército, do regime escravocrata e da educação escolar. No interior deste embate sobre a extensão das ações, responsabilidades e limitações das influências, a busca de soluções para a instrução pública privilegiou a Escola Normal no Município da Corte, sempre situada na condição de referencial para a implantação de congêneres nas províncias, segundo tradição legal, estabelecida desde a primeira Constituição brasileira, de se respeitar a autonomia do governo local, notadamente no oferecimento da instrução pública.

[...] nessa escola são admitidos mediante módica pensão, os moços aspirantes ao professorado, tendo em anexo, como curso de aplicação uma escola modelo em que se exercitem na prática de ensino. Este estabelecimento deve ser organizado segundo o plano das escolas normais da Bélgica (MOACYR, 1938, p.329-330).

Embora a proposição de Escola Normal no Município da Corte e nas províncias procurasse inspiração no que existia de mais promissor na Europa, Moacyr descobriu em seus interlocutores a compreensão das limitações a que fora submetida em ambas as instâncias por não se considerarem as especificidades da história local. Seu posicionamento segundo foi que as tentativas se deram de forma equivocada: seja como apêndice do Liceu ou por não considerar a realidade cultural brasileira. Tais incongruências não alteraram a postulação de que a formação dos professores na Escola Normal constituía-se em condição *sine qua non* para que a ideia do sistema de educação avançasse.

Outro fator de influência direta sobre a instrução pública encontrava-se no contexto de instabilidade política externa e interna do Império, motivada por crises econômicas, inexperiência do parlamento e pela construção e organização político-administrativa. Realidade que exigia fortes gastos financeiros, comprometendo os orçamentos públicos não só do governo central, bem como de boa parte das províncias.

Entretanto, a elite dirigente projetou, desde cedo, o papel que a escola pública poderia desempenhar para evitar tensões sociais que dificultassem a consolidação do Estado Brasileiro, levando a instrução escolar num primeiro momento aos quartéis. O engodo da instrução descentralizada, de pouco investimento e fragmentada fez parte do conjunto dado pelas condições específicas do Brasil em nome da racionalidade econômica, que resultaram em reformas descontínuas, devido à instabilidade legislativa (alternância conflituosa entre liberais e conservadores) e executiva nas províncias, e pela alta rotatividade dos presidentes.

Argumento muito recorrente em Moacyr referia-se às condições profissionais e sociais da instrução que a tornavam atividade muito pouco atraente na estrutura do Estado. Dela se afastavam os que tinham condições de contribuir melhor com a educação nacional, como apontava Moacyr. Segundo os registros do autor, a profissão se fez atração para gente muitas vezes despreparada, prática que se consolidava com a contribuição de relações de proteção por apadrinhamento ou corrupção (MOACYR, 1936; 1938; 1937; 1939a; 1939b; 1940a; 1942a). Neste sentido, em relatório de 1875, o Ministro do Império denunciava que “[...] o patronato em matéria de concurso tem estado de uma maneira que causa repugnância falar nela: os filhos sucedem os pais, os cunhados aos cunhados, os primos aos primos, [...]; é o princípio da hereditariedade monárquica” (MOACYR, 1938, p.180).

O contexto dos anos 1870 gerou a “reforma Leônicio de Carvalho” (Decreto 7247, de 19 de abril de 1879), que preconizava a liberdade de ensino e de consciência; jardim de infância aos cuidados de mulheres inteligentes; escolas mistas começando pelas de 1º grau, com preferência de regência para as mulheres; curso primário para adultos analfabetos, com fundamento no requisito eleitoral; Escola Normal para formação dos professores e escola primária a ela anexa para exercitar a prática do ensino, na qual se estabelecia o método da lição das coisas.

Último dispositivo legal da política educacional no Império, a essência do Decreto 7.247 preconizava a liberdade de ensino em todos os níveis e sua sujeição à inspeção oficial e eventuais sanções. A reforma Leônicio se desenrolou num contexto diferenciado do ponto de vista do clima político, econômico, cultural, enfim de reorganização interna do país. Neste sentido, contamos com a colaboração de Macedo (1995), que descreve de forma abrangente e sintética o contexto da década de 1870, no pós-guerra do Paraguai.

Após a Guerra do Paraguai, um "bando de idéias novas" agita o país, nos conta Sylvio Romero, dentro da matriz cultural do naturalismo cientificista: renovam-se a literatura, o direito e a política. Exemplos acabados desta mudança seriam a Igreja Positivista e o “castilhismo”, uma filosofia política conscientemente antiliberal. Mas dentro da matriz naturalista havia lugar para o liberalismo. Mas, já agora, um liberalismo inspirado por Stuart Mill e Herbert Spencer e contemporâneos franceses, como Giles Simon. Poderíamos chamar esse modelo liberal de liberalismo triunfante ou apolíneo, condoreiro, em função do influxo de Victor Hugo e seu caráter de instalado, vitorioso no país, sem ameaças absolutistas ou do frágil e minoritário tradicionalismo (MACEDO, 1995, p. 120-121).

Tendo em conta os percalços de implementação a serem enfrentados, Leônicio de Carvalho optou por cuidar daquilo que, no projeto contido no decreto 7247, não dependesse de aprovação de orçamento real na Câmara. No parecer da Comissão, Ruy Barbosa propôs a sua substituição por um projeto de reforma geral, que contemplasse com detalhes a organização das escolas quanto a programas e métodos. Colocava a justificativa na necessidade de oferta de educação para a formação do cidadão eleitor, bem como a educação do liberto para aquisição do gosto pelo trabalho (MACHADO, 2005). Em relação ao progresso do ensino, em seus fundamentos, a reforma considerava estratégica a formação de professores na concepção de Moacyr.

A primeira condição para o ensino são os professores e estes não se improvisam, formam-se. A criação, pois de escolas normais destinadas a

fornecer um pessoal convenientemente preparado para desempenhar as elevadas funções do magistério, é necessidade reconhecida por quantos se ocupam com verdadeiro interesse das questões do ensino e que reclamam uma atenção solícita por parte dos poderes publicos. (MOACYR, 1937, p. 191).

A Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto de 19 de abril de 1879) constituiu-se um marco na legislação educacional do Império, sobretudo pelos debates que provocou a partir de Rui Barbosa. Esta reforma confirma e solidifica o entendimento do propósito médico-higienista.

[...] transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente. Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço de inspeção (artigo 13) (SAVIANI, 2007, p. 137).

O objetivo, no horizonte mais amplo, era a constituição do homem robusto no aspecto físico e leal na dimensão moral. O ideário pedagógico assumia missão salvacionista e civilizatória, eugênica, diante das duas doenças da sociedade e da civilização, a ignorância e a pobreza.

Esta reforma foi tipificada por Ruy Barbosa de exageradamente liberal, que, em parecer pela Comissão de Instrução, estabelecia sua contribuição para uma perspectiva liberal do ensino público à “[...] altura das maiores verdades e das mais inteligentes aspirações contemporaneas” (MOACYR, 1937, p. 217-218).

Na essência, tornava a instrução atividade ou produto de mercado conforme evidenciam vários pontos de proposição de Leôncio de Carvalho. Mais que o desinteresse do governo pela causa, representava o interesse e proteção a determinado segmento. A liberdade de ensino foi posta como solução para a instrução e como fundamento condicionante da prosperidade da nação. Nela, via a força incontrolável do progresso dos professores, nos quais os melhores seriam procurados. Acreditava que na competição, “[...] estabelecida a livre concorrência, reverterá em proveito dos discipulos e por conseguinte da sociedade” (MOACYR, 1937, p. 170).

Enfim, a dinâmica da liberdade de ensino, em Leôncio de Carvalho, dimensionava duas direções. Numa delas, a defesa da abertura à participação da iniciativa particular no

processo da instrução. Na outra, a maior liberdade para as unidades de instrução. E ambas fundadas no princípio da liberdade de ensino e liberdade de consciência. Perspectiva que incluía a frequência livre na instrução secundária para o externato; a supressão do ensino religioso; a organização metodológica das matérias, segundo o estágio de desenvolvimento do aluno; a superação da acumulação de matérias; e a retomada das aulas avulsas.

Ao tratar da obrigatoriedade da instrução, fundamentou-a como resposta ao estado de ignorância no qual entendia que ninguém tem o direito de permanecer, sobretudo por sua incidência sobre a dimensão prático-político do processo de moralização do povo. A instrução era definida como instrumento de sobrevivência social contra os maus costumes e os crimes, e, sob este prisma entendia-se impor sua obrigatoriedade, que, naquele contexto, fora proposta da seguinte forma:

[...] compreendera todos os indivíduos de um e outro sexo que tiverem mais de sete a quatorze anos; os que preferirem educar os seus em suas próprias casas ou em estabelecimentos particulares de instrução, não serão obrigados a mandá-los à escola pública, mas deverão provar que cumprem o preceito legal, e no fim de cada ano os apresentará a exame a fim de verificar-se o seu estado de aproveitamento (MOACYR, 1937, p. 184).

Assim, a proposta de instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império resultaram nos Pareceres e Projetos de Rui Barbosa. A emergência da criação de escolas para adultos se dava no bojo da discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral, que estabelecia, como critério de voto a escrita e a leitura. Essa reforma teve sua polêmica maior na instituição da liberdade de ensino e a liberdade de frequência, levando mesmo à queda, por pedido de demissão, o ministro, sob acusação de sua proposta ser liberal demais e por favorecer as escolas privadas.

As ações oficiais do Estado brasileiro imperial, memorizadas na obra de Moacyr, precisam ser entendidas em seus contextos. Aquele contexto gerou as repostas do ponto de vista da legislação e da sua implementação no interior da arquitetura da organização socioeconômica existente naquela realidade, que referendava a arquitetura de representação política de então. Essa consideração é decisiva, porque a Constituição determinava como especificidade do legislativo decidir questões da instrução. Assim, há uma ligação comprometedora entre representação política e os rumos da instrução, que, por

muito tempo, permaneceu estatal, mas não pública se considerarmos como referência do público sua extensão aos grupos populares.

3.2. PROJETOS APRESENTADOS.

Na parte da obra sobre o Império e as províncias, o referencial temporal de Moacyr abrange o período entre a Constituição de 1824 e o ano de 1889. Quando se trata dos projetos apresentados, esta temática está mais pontual no segundo volume de *A Instrução Pública e o Império*, que tem como subtítulo *Reformas de Ensino*. Ali consta legislação educacional do Império e os projetos apresentados, seja pelo Executivo ou Legislativo, entre estes, Paulino de Souza de 1870; João Alfredo de Carvalho de 1874; Ruy Barbosa de 1882; Almeida de Oliveira de 1882; Barão de Mamoré de 1886 (MOACYR, 1937). Os principais interlocutores eleitos por Moacyr na discussão imperial são: Couto Ferraz; Paulino de Souza; Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa.

Identificamos nos discursos uma tendência a condicionar o progresso humano, social e político à instrução pública da nação, numa perspectiva tributária da influência francesa (FIORI, 1991). Nesta, acreditava-se no potencial de condução à moderna cidadania, a exemplo das nações mais desenvolvidas. Entretanto as demandas do Império não apontavam nesta mesma perspectiva, o que resultou numa mitigação do conceito cidadania e, consequência desta, na limitação da abrangência da instrução pública

No Império, a dinâmica das proposições para a instrução nas províncias não se diferenciavam do Município Neutro da Corte, mas são configuravam como resultado do que acontecia no centro político-administrativo do país. havia muitas e variadas proposições de reformas, algumas de cunho estritamente local, outras de dimensão mais geral.

Aliado ao costume de se copiar o que acontecia na Corte nas várias dimensões da vida social e pública, realizava-se na instrução pública provincial uma influência direta ancorada na teia da organização política, como já vimos. Desta forma, a tradição favoreceu a imposição da Lei, mesmo na vigência do Ato Adicional de 1834, ou na longa repercussão temporal de seu argumento. Lembramos, que entre as províncias, existia certa relação de influência a partir das províncias mais desenvolvidas do ponto de vista econômico como Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (MOACYR, 1936; 1938; 1937; 1938; 1939a; 1938b; 1940^a; 1942a). Essa influência não acontecia descolada do

projeto da Corte, mas hora e outra as províncias apresentavam diferenças dadas pelas condições de desenvolvimento de cada uma delas.

Tanto nos volumes que tratam da instrução nas províncias, como nos que tratam desta no Império, está estabelecida a instrução pública como preocupação do período, embora se possa questionar as dimensões, extensões a partir das motivações que a envolviam. Neste sentido, Moacyr deu ênfase especial ao relatório do Inspetor Geral, Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso da Câmara, como “[...] um dos documentos mais completos sobre a instrução, tendo ainda o interesse de mostrar como a grande reforma de 1854 estava sendo executada” (MOACYR, 1937, p. 47). A consolidação do direito da instrução primária estava a depender, no entendimento do referido inspetor, da demanda social e da promoção das condições para sua efetivação. Defendeu melhor formação dos professores, maior qualidade de vencimentos e proteção social (seguridade) como estratégias para a consolidação da Lei. O relator alerta para a inconsistência em se exigir do professor fidelidade no cumprimento de seus deveres nas condições de vida que a sociedade lhe oferecia, visto que colocava em risco não só sua família e sua velhice como a educação da mocidade, e a própria sociedade. Sua crítica considerou que estava comprometendo-se a instituição professor, princípio básico constitucional da instrução.

Não basta, porém, decretar a instrução primaria como uma necessidade social e proclamar-a com primeiro elemento de civilização e progresso; é mister que o legislador para não ter uma obra impossível e consagrar um principio esteril, eleve e habilite perante o espirito publico aqueles a quem se encarrega o ensino da mocidade; inspirando-lhes a consciencia de sua importante missão, e o sentimento de dignidade, pondo-os longe do alcance da miseria, libertando-os das apreensões do triste futuro que poderão legar às suas familias, dando-lhes em uma palavra, meios decentes e honestos de subsistencia (MOACYR, 1937, p. 48).

Este relatório demonstra avanço no sentido da convicção sobre a dependência do sucesso do sistema de ensino e das reformas estabelecidas em seu interior, da constituição de um outro perfil do professorado e da profissão. Processo que se impunha como condição decisiva no processo de organização de instrução pública popular e não se desatrelava do desafio do financiamento.

Tal aspecto leva-nos a outro recorte, destacado por Moacyr, referente à emergência de se constituir uma instituição formadora de professores fundada na ciência pedagógica. A preferência recaiu na Escola Normal, que, na reforma Couto Ferraz, havia sido substituída pela solução do professorado adjunto, instituto usado em muitos países com

notável progresso do ensino. O recurso representou inviabilidade de implementação em função da especificidade da realidade cultural da população brasileira.

O mesmo fator de inviabilidade se deu com a Escola Normal, que, segundo relatórios, explicam as limitações por conta de ensaios inadequados. Nos mesmos, alertava-se que não se deveria condená-la sumariamente, como era tendência. “Seria conveniente tentar novos ensaios estudando previamente com circunspeção a maduresa os obstáculos que impediram de produzirem elas os excelentes efeitos que vemos em outros países” (MOACYR, 1937, p. 57). Quanto a essa questão, Saviani (2007) relembra o papel fundamental das províncias no esforço na proposição da Escola Normal como caminho para a solução do magistério, bem como para a definição do sistema de instrução popular.

As províncias deram sequência ao esforço de criar Escolas Normais, sendo que a própria Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz em 1849, foi reaberta em 1859. Os anseios de reformas prosseguem e assumem novos contornos especialmente a partir de meados da década de 1860, quando, após um período de domínio conservador, assume a chefia do Gabinete Francisco José Furtado [...] Nesse Gabinete ocupou a pasta de ministro do Império José Liberato Barroso, cuja atuação terá a instrução pública como uma das questões prioritárias (SAVIANI, 2007, p. 135).

Neste sentido, na década de 1860, quando se identificaram as condições limitadas em que se apresentava a instrução pública, encontra-se reforçada a solução na constituição da Escola Normal como lugar de salvaguarda da instrução nacional, sobretudo na medida em que se consolidava a conclusão da inviabilidade da contribuição do professorado adjunto, embora este viesse a permanecer longo tempo.

Quando da queda do Gabinete de Zacarias de Góes e Vasconcelos, em 1864, José Liberato Barroso assumiu a pasta da Justiça no Gabinete de Francisco José Furtado. Barroso foi impedido por motivos políticos, em sua tentativa de aprimorar o sistema de ensino do Império, sobretudo no sentido de uniformizar o ensino primário.

As observações de Barroso (2005) denunciam limites da expansão da instrução pública devido ao conjunto de leis orgânicas defeituosas ou deficientes, orçamento limitado em relação às forças armadas e às prisões. Realidade essa que impedia melhor formação dos professores, tida como salutar para uniformização do ensino. A educação adquiriu, na sua argumentação, a condição de mais importante necessidade social pelo seu potencial na construção do equilíbrio e harmonia dos interesses sociais, especificamente no desafio de conclamar para a ordem moral. Dimensionou o caminho tal construção num

“[...] systema regular e perfeito de instrução pública e educação popular” (BARROSO, 2005, p. 22).

A instrução foi definida por Barroso (2005) como prioritária e desembocou, ao final do Império, em propostas e projetos voltados para soluções unificadas para a instrução nacional. Este contribui com a explicitação de conceitos e concepções que dominariam a segunda metade do século XIX, como ensino gratuito, obrigatoriedade escolar e ensino livre, ensino livre com inspeção adequada do Estado, necessidade de intervenção do Estado na instrução pública, o papel da instrução na constituição da integridade nacional e na manutenção do *status quo* social.

Na mesma direção, reforçava-se, mesmo que timidamente, a opção por prédios próprios para as escolas públicas primárias. Os prédios, até então usados, constituíam-se em problema que emperrava a avanço da instrução pública por impropriedade em receber aulas/escolas, visto que eram lugares inadequados, além de alimentarem uma indústria de exploração dos recursos da instrução. A construção de prédios próprios ou adaptação se deu com recursos do governo e com contribuições de particulares, motivadas pelo próprio Pedro II (MOACYR, 1937), desafio que se adentrou por longo período, na República.

A consistência que assume o discurso educacional no projeto político nacional pode ser relatada no que se refere às propostas de reformas dos anos 1870:

[...] buscavam sensibilizar o parlamento para a importância do investimento em educação. Mostravam que era importante para a modernização da sociedade e, salvo a ênfase em uma ou outra questão, o objetivo fundamental era modernizar a sociedade brasileira preparando o homem para o trabalho e a cidadania, procurando adequá-lo às necessidades do país, que estava pressionado pelas nações “mais civilizadas” (MACHADO, 2004, p. 81).

A Reforma Paulino de Souza, em 1870, pretendia imprimir aos estudos realizados no Colégio Pedro II um caráter formativo, habilitando os alunos não só para os estudos superiores, mas para a vida, além da instituição desafiar a prática dos estabelecimentos particulares no aliciamento de candidatos às Academias.

Em colaboração com esse processo propedêutico, com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos estudos secundários nas províncias e de facilitar aos candidatos das províncias o acesso aos cursos superiores, o Ministro João Alfredo Correia de Oliveira, em 1873, instalou, nas capitais das províncias do Império, bancas de exames gerais preparatórios.

Segundo Moacyr, falhas e necessidades levantadas por Paulino de Campos resultaram na “reforma João Alfredo” de 1872, que enfatizou preocupação com a instrução primária, considerada estratégica para a melhoria do ensino. Esta reforma tinha como pontos centrais: obrigatoriedade do ensino; oferta da escola primária de segundo grau; superação da insuficiência teórica e prática dos professores; melhoramento do funcionamento da direção, inspeção e fiscalização; liberdade de ensino; melhoramento das condições do professorado e dos professores adjuntos; construção de prédios escolares (MOACYR, 1937).

Na base das preocupações, impunha-se o entendimento do lugar da instrução da mocidade popular na emancipação do homem brasileiro. Desta forma, argumentava a favor da obrigatoriedade de o Estado promover o interesse da população. Tal argumento estava coadunado com o contexto da realidade socioeconômica, na qual a escolaridade eclodia no contexto do processo de libertação da mão-de-obra. Vivenciava-se o desafio da demanda por condições que viabilizassem ainda o cumprimento do dispositivo da obrigatoriedade do Regulamento de 1854, ao mesmo tempo que identificava avanços na oferta de escolas, o Ministro explicitava as limitações.

Neste ponto é certo que progredimos, mas com muita lentidão e contrista comparar a instrução primaria do cidadão brasileiro com o dos países cultos [...] Tudo cumpre confesal-o, contribue para este nosso relativo atraso. É deficiente o nosso sistema de ensino, escassa a retribuição: são mal retribuidos os mestres, insuficientes as escolas, nulo e ensino pedagogico e imperfeita a fiscalização (MOACYR, 1937, p. 139).

Moacyr destacou em João Alfredo sua crítica à persistência de argumentos fundados no longínquo Ato Adicional, que, segundo seu entendimento, contribuiu para a “[...] *grande diversidade nas leis provinciais relativas à instrução*” (MOACYR, 1937, p. 140). Para esse ministro, as causas fundamentais do atraso eram: a falta de uniformidade e de centralidade que se disseminava entre as províncias e ministérios. Contraditoriamente, opta, diante da dificuldade da uniformização, pela condição de modelo de inspiração que deveria exercer o Município da Corte, que, como demonstramos, nunca deixou de acontecer.

Temos, pois, de restringirmos ao Município da Côrte, até que o seu exemplo atue nas provincias, que a lei se modifique, ou que, pelo menos, o governo geral, habilitado com os meios necessarios possa concorrer com a administração provincial *na criação e sustentação de escolas*, que

primem pela regularidade, ordem e modo de ensino, como por todas as condições acessórias, e venham a servir de modelos às escolas provinciais (MOACYR, 1937, p. 140).

O discurso da inviabilidade e impossibilidade das ações provinciais dava sustentação ao projeto de controle pelo caminho da influência da Corte pela via do mecanismo “siga o modelo”. Aparece aí uma inversão do modelo. A contradição se deve ao fato de que a Corte nunca deixou de se impor como modelo, como inspiração, fosse por força do texto da lei, fosse pela ação política dos presidentes de províncias, ou pela tendência das províncias a esse procedimento.

O mesmo insistiu no papel da Escola Normal para a formação de bons professores com conhecimento das matérias, da metodologia e modos de ensino, de forma a substituir os alunos-mestres (professores adjuntos) que, doutrinados pelos professores catedráticos, repetiam vícios e não acrescentavam conteúdos. Estabeleceu, diretamente ligada à importância do Estado, ocupar-se com a formação dos mestres, o cuidado que se deveria ter para atrair os bem formados para a atividade educativa escolar.

Si o mestre não tem habilitações, não pode ser aceito; se as tem, facilmente achará em qualquer outro ramo de serviço mais consideração, menos trabalho e maior retribuição. Para atrair a tão modesta profissão, pessoas de merito e vocação especial, é necessario dar aos nossos mestres vencimentos com que subsistam comodamente, sem terem de procurar recursos em outras ocupações e assegurar-lhes vantagens na profissão, habilitando-o (MOACYR, 1937, p. 143).

Importante destaque deu o ministro João Alfredo à instrução que denominara adaptação à indústria. Sua concepção situa instrução como uma exigência para além do ensino primário e secundário. Tinha em mente o ensino profissional ofertado de forma regular, contemplando conhecimentos necessários para o indivíduo cumprir profissões, segundo sua classe social, “[...] adaptado às indústrias dominantes ou que devem ser criadas e desenvolvidas não só nas capitais das províncias, mas também em municípios nos quais fosse possível pela demanda [...]” (MOACYR, 1937, p.147).

Percebemos que a demanda de instrução vai se ampliando na medida em que esta se faz presente para além dos quadros da burocracia estatal, porém mantém-se o objetivo social de situar os indivíduos nas classes sociais, oficializando o bifurcamento da instrução pública segundo o que caberia a cada um por conta de sua origem e localização social.

Demarcava-se uma proposta de instrução para os grupos populares e outra para os grupos sociais melhor situados na hierarquia social.

A proposta conhecida “reforma Ruy Barbosa”, amplamente analisada por Machado (2002) e Valdemarin (2000) se explicitou como análise e superação da “reforma Leônicio de Carvalho”, denominada por Ruy como audaciosa e motivada por “imperfeições do projeto” (MOACYR, 1937, p. 223). Na mesma medida, elogiou a proposição de oferta de duas escolas de ensino normal na capital do Império, bem como acordo de subsídio do Estado para iniciativas congêneres nas províncias, desde que fossem estabelecimentos leigos e sujeitos aos programas e inspeção do Império, e que a frequência se constituísse obrigatória (MOACYR, 1937).

Como membro da Comissão de Instrução, Ruy Barbosa teve oportunidade de apresentar proposta abrangente que contemplava todos os segmentos e graus do ensino. O teor de suas proposições é tratado por Moacyr que o apresenta como árduo defensor do ensino laico e da escola pública, antecipando-se no aprofundamento da compreensão dessa dimensão da instrução que seria no futuro preocupação dos “Pioneiros da Educação”. Expressando de outra forma, percebe que, no princípio da instrução laica, Ruy Barbosa sustentava a condição de racionalidade da própria existência da escola fundada na sua essência pública.

[...] direito de enunciar, e discutir livremente todas as opiniões e inerente à ciência. O estado não tem competência para definir, ou para patrocinar dogmas, e, se a tem, não abra estabelecimentos científicos; porque a existência dessas instituições é incompatível com o de crenças privilegiadas [...] (MOACYR, 1937, p. 305).

Entendemos, com base nas críticas ao projeto e reforma Leônicio de Carvalho, que Ruy Barbosa definia a especificidade da escola pública como lugar onde o ensino devesse expressar-se em compromisso com as ciências. O que se constituía em sua compreensão da escola única para todos.

Este desafio levou-o a estabelecer a condição inadiável da formação dos professores na Escola Normal, critério que situou como determinante da contratação de professores. Neste sentido, os concursos para professores seriam substituídos por carta de habilitação concedida em exame final e pela indicação da Inspetoria de Instrução. Na proposta de seleção e nomeação, estava presente a intenção de moralizar a seleção e o

exercício da profissão, bem como despertar na juventude o interesse pela Escola Normal em vista do encaminhamento profissional assegurado (MOACYR, 1937).

A ousadia da proposição de Ruy Barbosa, na forma recortada por Moacyr, acusa sua preocupação com o uso de recursos públicos e o estabelecimento da consciência de compromisso com a pátria. Por isso, a presença, entre os critérios de seleção dos normalistas (saúde física, condições culturais e acadêmicas, condições domicílio e vida); e promessa autenticada em tabelião de consagração de dez anos ao magistério do Estado ou indenização em forma especificada na lei de reforma). Nesta mesma perspectiva, propôs a Escola Normal Especial para formar professores para a Educação Infantil (MOACYR, 1937).

Em relação às proposições de Ruy Barbosa, Moacyr demonstra que eram fruto de estudo sério sobre os mais variados autores que se ocupavam do desenvolvimento da observação, da apreciação e das faculdades dos sentidos tão fundamentais à instrução primária. Em Ruy Barbosa, estava presente o cuidado com a instrução do segmento infantil como condição estratégica para o estabelecimento da escola primária para que se abolissem os métodos mecânicos e de pura memorização. Empregar-se-ia “[...] o método intuitivo, o ensino pelas coisas, de que será simples auxiliar o ensino dos livros” (MOACYR, 1937, p. 238).

Como estrutura hierárquica e administrativa do ensino, o projeto Ruy Barbosa estabeleceu o Ministério do Império, o Conselho Superior de Educação Nacional (órgão máximo de ampla representatividade que estava subdividido em Conselho Diretor de Instrução Primária e Conselho Diretor de Instrução Secundária), a Diretoria Especial dos Negócios da Instrução, Diretoria Especial de Instrução Pública, Inspetores Gerais; Conselhos Paroquiais e Inspetores Escolares (MOACYR, 1937).

Entre as discordâncias ou “imperfeições do projeto” que identificou na “reforma Leôncio de Carvalho”, Ruy Barbosa (MOACYR, 1937) contestou veemente a proposição da autonomia universitária, amparado na experiência dos comportamentos éticos (desídia, relaxamento, cumplicidade) que, a seu ver, depunham pela impropriedade da proposta. Em contrapartida, para a moralização da instituição de ensino superior, apresentou uma organização por lições que desembocaria nos exames por matéria; a proibição do encerramento das aulas sem cumprimento do programa, além da jubilação forçada dos professores que não dessem conta do programa durante dois anos seguidos; manteve a

oficialização da concessão de grau acadêmico como prioritária ao governo (MOACYR, 1937).

A reforma Ruy Barbosa, na perspectiva de Moacyr, aprofundava e ampliava o sentido da instrução pública, antecipando o conceito de politecnia, na medida em que se preocupava com a formação cultural dos alunos no corolário de cursos superiores e técnicos às demandas que se faziam sentir a curto e longo prazo. Outra inovação trata do conceito “recursos da manutenção da instrução pública” ao qual atribuiu o significado de “investimento” que se justificava pelo seu potencial de retorno, argumento que se constituiu estratégico para o convencimento dos legisladores (MOACYR, 1937). Estudioso da história e da condição da instrução pública nos países mais avançados, Ruy Barbosa concebeu-a como estratégica para a condução política da superação da servidão e a miséria no Brasil, o que demandava superação da ignorância instrucional da população.

A partir dos Estados Unidos e da França, mostrou a pressa em aumentar os recursos para a instrução popular nacional, conforme evidenciou em seu comparativo quanto aos recursos despendidos por alguns países. Informações que transportamos para um quadro com a intenção de melhor visualização do argumento.

Quadro 1 - Gastos com instrução – Verbas orçamentárias de 1876 a 1880.

Países	Orçamento ensino	Países	Orçamento ensino
Luxemburgo	6,10 %	Inglaterra	3,30 %
Haway	6,45 %	França	3,03 %
Prussia	6,35 %	Portugal	2,77 %
Chile	5,38 %	Áustria	2,20 %
Bélgica	5,23 %	Japão	2,04 %
Guatemala	4,99 %	Rússia	2,03 %
Argentina	4,33 %	Brasil	1,99 %

Fonte: Barbosa (apud MOACYR, 1937, p.382).

Observe-se no quadro a proximidade da estatística brasileira aos números da Rússia, então país de características feudais no aspecto cultural, político e econômico. O que dá maior amplitude às preocupações de Rui Barbosa no sentido de se pensar e propor o empenho estatal para com a instrução do povo como instrumento de progresso, bem como concebê-la como resultante do progresso de outras dimensões da vida político-social.

A amplitude da proposição do parecer-projeto de Ruy Barbosa recebeu, na proposta “Almeida de Oliveira” de reforma da instrução, em 1882, análise contundente, porém com manifestação de amplas discordâncias. Entre as quais, a que se referia ao lugar de origem

da reforma, o ensino superior. Entendia que a reorganização deveria começar pelo ensino primário.

Seja o ensino inferior o vestibulo do superior profissional de qualquer qualidade, é o que nos cumpre fazer. Mas, organizado o ensino inferior de modo que forneça a base a todos os estudos superiores e profissionais, cuidamos de simplificar estes quanto possível, restringindo a sua esfera de ação à especialidade da carreira que o aluno tem de seguir (MOACYR, 1937, p. 400).

O argumento parte da lógica estrutural da construção do ensino, a partir do potencial de maior abrangência que o ensino elementar comportava. Entretanto parece-nos, além disso, evidenciar uma disputa mais bairrista diante da compreensão ampla de Ruy no conjunto das obrigações do Estado com a instrução desde os jardins de infância até o ensino superior.

Por sua vez, Almeida de Oliveira ampliava o conceito de autonomia ao defender a transformação das escolas em personalidades civis para receberem doações, adquirir e administrar patrimônios e bens (MOACYR, 1937).

Este apresentou quatro preocupações estratégicas na organização do ensino: a) separar o ensino inferior dos elementos religiosos, clássicos e literários; b) priorizar a dimensão científica por sua contribuição ao progresso, na descoberta de carreiras e vocações profissionais; enfim, na promoção da riqueza do país e da felicidade individual; c) aproximar ensino superior e inferior com o objetivo de se conseguir alunos mais habilitados e melhores profissionais; d) defender a criação de escolas normais em todas as províncias, porque “[...], nos dará professores dignos deste nome, educadores que compensarão o sacrificio da sociedade, dotando-a de cidadãos uteis a si e a patria (MOACYR, 1937, p. 407).

O avanço da compreensão do envolvimento financeiro do Estado na instrução das províncias firmou-se como tendência nas últimas décadas do Império. Neste caso, expresso na solução segundo a qual o Estado dividiria com as províncias metade das despesas com instrução inferior e superior.

No enfrentamento com a Igreja Católica, a proposta de reforma mantinha o ensino religioso, desde que facultativo e ensinado por párocos. Essa decisão, estrategicamente, garantia o princípio do ensino laico, na medida em que não se responsabilizava os professores pela tarefa. Entretanto tal concessão precisa ser situada no forte conteúdo

cívico imposto ao ensino, aproximando não só a proposição de Almeida Oliveira de Ruy Barbosa, mas ao segmento católico.

De forma geral, as reformas do período situavam-se no contexto das discussões da modernização da escola pública no final do século XIX e início do XX na Europa e Estados Unidos, e suas repercussões no novo momento da realidade política e social brasileira. Neste sentido, percebe-se uma aproximação na defesa do Estado promotor da garantia dos direitos individuais naturais, definidos pelo desenvolvimento dos talentos, concebendo lugar estratégico à instrução e educação na dinâmica de controle social, definida no interior do ideário liberal-burguês, em que se propagaria, no Brasil, o ideário pedagógico de John Dewey (GALIANI, 2004), que seguia a perspectiva do pensamento liberal na medida em que concebe a instrução como condição de amparo à democracia e da ordem liberal.

Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso. As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitar seus superiores [...] (SMITH, 1985, p. 217).

Assim, a Comissão criada pelo Barão de Mamoré para estudar a situação do ensino e propor ações de reorganização e desenvolvimento do primário e do secundário era composta entre outros, Barão de Macahúbas e Joaquim José de Menezes Vieira, segundo Moacyr, “[...] os dois mais conceituados educadores da Côte” (MOACYR, 1937, p. 443), ambos representantes do pensamento educacional liberal.. O primeiro muito citado na obra *A Instrução e as províncias* por suas idéias pedagógicas modernizadoras e pela sua ação filantrópica junto às províncias mais pobres, por fornecer compêndios de sua autoria, ou traduções de autores estrangeiros (MOACYR, 1936; 1937; 1938; 1939a; 1940a).

O diferencial está na afirmação de que não se avançara, apesar da profícua produção de propostas e ações, porque estas não obedeciam ao princípio da viabilidade, mas se concentravam nas necessárias que nem sempre eram executáveis. Essa comissão objetivando responder à reclamada carência de recursos, estabeleceu a proposta do fundo escolar “[...] pago pela massa geral da população que seria aplicado na manutenção das

escolas públicas, no desenvolvimento da instrução secundária e profissional e das várias instituições de ensino [...]” (MOACYR, 1937, p. 446).

O relator Cunha Leitão entendeu que a delimitação constitucional não sustentava mais a ausência do governo central para com ações no sentido de uniformizar o ensino popular. Segundo sua compreensão, nas condições existentes, a imperativa uniformidade da instrução nacional não se viabilizaria, em defesa da qual estabeleceu o papel do Estado Nacional como dever de patriotismo e compromisso na viabilização do próprio futuro. O que demandava, em sua reflexão, cuidado com as grandes teses da instrução moderna, de forma especial o programa do ensino nacional na constituição de uma nação moderna. Enquanto isso não fosse viável, propôs liberdade ao ensino particular para suprir a necessidade de escolas públicas no contexto da obrigatoriedade. Como motivação, suspendia travas ou exigências do Regulamento de 1854, desde que permanecesse a comprovação de moralidade, possibilitando soluções de livre escolha dos pais, fossem elas escolas públicas, particulares e ensino em casa (MOACYR, 1937).

Aconselhou Cunha Leitão que as mulheres fossem preferidas na docência e direção das escolas primárias de primeiro grau por conta de seu caráter e sensibilidade, e que se melhorasse a Escola Normal, criada em 1880, e estabelecesse uma para meninos e outra para meninas com acréscimo de curso específico para preparar professores para o jardim de infância. Aconselhou que o governo central subsidiasse escolas normais nas províncias e defendeu que as escolas públicas funcionassem em prédios próprios do governo (MOACYR, 1937).

Em julho de 1887, as comissões de instrução e de orçamento se posicionaram sobre a proposta de reforma do Barão de Mamoré. O relator Cunha Leitão teceu rasgados elogios, sobretudo, sobre o intento de tornar o Município Neutro da Corte num lugar de ensaio a ser copiado pelas províncias. Entretanto o ponto polêmico nas comissões continuava sendo o dos fundos para bancar a amplitude da reforma da instrução. A solução encontrada foi a criação do fundo escolar e a retomada de um dispositivo muito comum no período para adiar pontos fundamentais da reforma, a transformação de grande parte dos projetos em autorização ao governo. Em nosso entendimento, um subterfúgio que adiava a solução até que o governo tivesse recursos para tal. Outro ponto polêmico referia-se à compreensão de alguns deputados de que o fundo feria o princípio da gratuidade.

Ao final, o projeto de reforma, com a contribuição da Comissão de Instrução, contemplava, entre outros pontos: a liberdade de ensino com fiscalização da moralidade e

higiene; a permanência no primário da educação/instrução moral e religiosa; subvenção aos jardins de infância particulares; definição da obrigatoriedade de 7 a 14 anos e 14 a 18 nas escolas de adultos e profissionais; autorização de empréstimo para construção de prédios escolares; autorização para a reorganização da Escola Normal no Município da Corte, com escolas anexas para a prática normalista; autorização para criação de subsídios para estes mesmo cursos nas demais províncias; autorização para organização do Conselho Diretor da Instrução Pública Primária e Secundária do Município Neutro com o objetivo de melhorar a inspeção; melhores vencimentos aos professores com privilégios para os formados na Escola Normal; ainda, publicação de revista de Instrução Pública; autorização para criar escolas profissionais e asilos industriais no Município da Corte e nas províncias ou subsidiar iniciativas provinciais e particulares; e, por fim, a criação do fundo escolar para execução da reforma.

Note-se que as ações que, decididamente, contribuiriam para a implementação de algo mais provocativo na reforma estavam na condição de autorização. Prática comum no processo de adiamento das soluções sob a alegação de se esperar a melhor oportunidade, como já afirmamos.

Moacyr (1937) estabeleceu considerações quanto à reforma Barão de Mamoré, como ser abandonada nos arquivos sem que acontecesse reação do governo, que era o proponente. O que mais parecia incomodar Primitivo era quando as propostas de iniciativa do executivo, uma vez engavetadas na Assembleia Geral, não tinham, normalmente, a concorrente reação daquele. Lembra que, no discurso de encerramento dos trabalhos legislativos, nem ao menos constava na lista dos projetos importantes que deveriam ser retomados no ano seguinte. O que pode ser interpretado como evidência de profundo descaso com a questão.

3.3. AS AÇÕES PROVINCIAIS.

As ações provinciais aconteceram, sobretudo, depois do Ato Adicional de 1834, por tradição solidificada e por influência determinada em lei, inspiravam-se no que desenrolava no Município da Corte. Entretanto, isso não impediu que as Províncias contribuíssem com respostas não só específicas, mas, em dadas circunstâncias, até mais ousadas, que se desenrolavam na esteira da especificidade econômico-histórico-cultural de províncias como Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do

Sul. Estas duas últimas, a partir dos anos 1860, quando se intensificou, o processo da presença estrangeira, incorporaram a opção pela solução imigratória de adequação ao trabalho livre e construção da identidade nacional (CARVALHO, 2003).

A questão basilar para Moacyr refere-se ao modo como o poder público e a sociedade respondiam para a instrução pública. Os discursos apresentavam a instrução como constituinte do progresso da sociedade moderna. Entretanto, convém lembrar, filtrada na teia das condições brasileiras específicas da cultura, costumes e processo histórico. Ou seja, ao mesmo tempo que era definida como contribuição fundamental para a nova sociedade, constituía-se resultado do contexto histórico e econômico específico da organização das forças sociais. Dito de forma mais pontual: as ações provinciais estavam inseridas no projeto político em implementação.

Contudo, ao se pôr o caráter histórico de nossas sociedades e da própria evolução da existência humana, vê-se, na sociedade de classes, inaugurada na sociedade moderna, o conflito de interesses e de valores estabelecidos entre as diversas classes sociais que a compõem. Daí que o peso de determinados valores não é uma ponderação neutra e aritmética. Ela depende do jogo das forças sociais em conflito. Nem sempre a solução dos conflitos é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base (CURY, 2005, p. 18).

A configuração do contrato social unilateral em bases econômico-sociais conservadoras se impunha na dinâmica do Estado brasileiro no contexto da construção histórica internacional. No Brasil desenvolveu-se, ao longo do período imperial, o que já nomeamos anteriormente como proto-liberalismo, e na mesma esteira um proto-capitalismo. Foi por tal via que se delineavam os rumos da discussão da escola pública na primeira e segunda metade do período imperial. O discurso da função redentora da escola, sobretudo na condução da educação moral por meio da instrução intelectual e cívica, era resultante de combinações de condições sociais e de convicções políticas bem específicas no Brasil. O que não permite identificação com processo da educação escolar que se desenrolava na Europa e Estados Unidos, dadas as diferenças na configuração econômico-político-social.

Na Europa, a educação popular colocava-se carregada de conteúdo político, buscando manter a unidade rompida com o acirramento da luta de classes e os avanços das idéias socialistas; diferentemente no Brasil levantou-se a bandeira em defesa da escola pública, buscando mobilizar a criação de uma unidade que congregasse os homens para a modernização

da sociedade. Seria necessário forçá-los a produzir para o mercado mundial, por meio do assalariamento. Para tanto, seria fundamental ensinar-lhes a compreensão do valor do trabalho e instigar que participassem como cidadãos dos negócios do Estado, quando lhes fosse estendido o sufrágio universal (MACHADO, 2004, p. 81)

Enquanto lá tinha a função de assegurar a reorganização da unidade rompida, no Brasil respondia na perspectiva de constituição de uma unidade ainda precária, com a qual se pensava deveria contribuir a escolarização. Para que a escola pudesse responder essa demanda, dois fatores se apresentaram decisivos e frequentes na constituição do discurso hegemônico da instrução pública no Império. A centralidade adquirida pelo Curso Normal na política da instrução popular e a condição das províncias para realizá-lo.

Contrastando com uma realidade em que as províncias se organizavam a reboque, é delas que se amplia a defesa da revisão e superação do modelo de Escola Normal tentado. Até mesmo na Corte, a experiência se tornara inócua, fosse por descon sideração das condições culturais locais brasileiras em relação às experiências nos países de origem ou por experiências mitigadas, como anexo ou apêndice dos Liceus, que estavam embasados em outros objetivos, constituindo outra a sua essência. A experiência da Escola Normal se realizava em estruturas já existentes, com o objetivo de responder à emergência, à necessidade, bem como economizar ou por falta de recursos. É o que indicam os relatórios e pareceres (MOACYR, 1936; 1937; 1938; 1939; 1940a; 1942a).

As causas do atraso da instrução nas províncias, identificadas por Moacyr, salientamos, considerando as diferenças culturais e geopolíticas (distribuição e ocupação humana, produtiva e estrutural) entre elas, foi que alguns fatores permaneceram comuns quanto às dificuldades da instrução popular. Há condições que assumiram *status* determinante: a instrução como resultado de contexto histórico e econômico específico de organização das forças sociais; formação intelectual e moral do professorado e demais profissionais ligados à instrução (estrutura humana); questões de ordem política (precariedade da legislação e dos projetos por conta de dificuldades de continuidade por conveniência, histórica falta de comprometimento do governo central).

De forma especial, como já afirmamos acima, no conjunto da coletânea relativa ao Império e Províncias, adquiriu relevância no discurso o Curso Normal como instrumento necessário à formação intelectual e moralização do professorado. Desenrolou-se nas considerações do presidente Lafayette Rodrigues da província do Ceará o alerta, em 1864, sobre a ligação radical daquela e o sucesso da instrução primária. Afirmava que, sem

melhores atrativos profissionais, os excelentes regulamentos e leis, inspirados nas maiores autoridades pedagógicas do mundo, não sustentariam o desafio da instrução (MOACYR, 1939a).

Esta ponderação é reincidência constante em Moacyr, como o fez com o discurso de Lafayette, evidenciando que as discussões e entendimentos sobre a instrução nacional caminhavam sob inspiração de ideário moderno. Nesta mesma direção, revelou que os agravantes originavam-se do abandono das províncias em suas condições de pobreza financeira (como era o caso das Províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, da Província do Piauí, entre outras), conforme expressou, em 1888, o presidente de Piauí, Viveiros de Castro:

Releve-me entrar nestas apreciações; mas preciso usar de toda a franqueza para poder expôr com inteira fidelidade *o estado deplorável e vergonhoso em que nos achamos em matéria de instrução popular*. Desta não existe, entre nós, senão o nome e este mesmo envolvido no mais triste indiferentismo, que como um sudário. – não temos escolas, não temos mestres; não é muito, portanto, que nos falte o principal e mais seguro fundamento da felicidade pública, que é a instrução do povo (MOACYR, 1939a).

As condições transformaram a preocupação com a formação de professores em algo latente e persistente na vida das províncias diante da busca pelo progresso da instrução. À denúncia do adiamento de uma Escola Normal, de fato, acresciam as limitações das condições físicas inadequadas dos prédios e utensílios escolares, que somados ao requisito intelectual e moral adequado tornava inviável qualquer progresso na instrução popular em bases pedagógicas contemporâneas (MOACYR, 1936; 1937; 1938, 1939, 1940a, 1942a), conforme pensamento da época.

Além da busca de respostas para o estado calamitoso da instrução que consumia recursos consideráveis e não respondia com avanços satisfatórios, o presidente Costa Baradas do Ceará, em 1886, acrescentava a precariedade do professorado e a incoerência na legislação, que permitia vantagens e benefícios diferenciados por conta da diversidade de leis e regulamentos a que estavam os professores submetidos.

A primeira causa é o estado caótico da legislação: promulgada em diferentes datas, sob pensamentos diversos, oferece ela a cada passo dificuldades na sua aplicação, dando margem a interpretações por vezes arbitrárias. Reformal-a ou pelo menos consolida-a solvendo as antinômias entre as diversas leis é medida que reputo imprescindível, e

para a qual peço autorização. As condições precárias do professorado influem no estado da instrução, de forma a afastar da classe dos professores os indivíduos idôneos. Além da escassez dos vencimentos estão os professores sujeitos a dois tipos regulamentares: os habilitados na forma do regulamento de 1874 e os diplomados pela Escola normal. Esta diversidade de leis sobre o mesmo assunto regendo uns professores por uma lei e outros por outra, tendo uns umas certas vantagens e outra benefícios de especie diferente, produz sensível alteração no ensino das diversas cadeiras e cria sérios embaraços á administração (MOACYR, 1939a, p. 376).

Ainda em relação aos fatores intervenientes no estado de estagnação e até de retrocesso da instrução pública, aspectos destacados pelos presidentes aparecem consignados no relatório do presidente da Província de Espírito Santo, a inviabilidade de junção do método mútuo com o individual; a ignorância dos pais e pobreza de muitos; a ocupação dos professores com outras funções (MOACYR, 1940).

Apesar das barreiras encontradas nas províncias, Moacyr mostrou que posicionamentos mais corajosos ganharam expressão, como o de Pedro Leão Velloso, da Província do Rio Grande do Norte, em 1862, que produziu análise do sentido da histórica responsabilização das províncias, referenciada no que considerou argumento falacioso de interpretação do Ato Adicional de 1834.

Seja-me permitido enunciar-me com a franqueza da convicção: assunto de tanta magnitude a que se prendem interesses de ordem tão elevada, o futuro do paiz, *não deverá ser entregue a retalho aos poderes provinciais*; na direção das inteligências não póde deixar de haver unidade de designio; condição para uniformidade de caráter, de bondade de hábitos tão essencial à alimentação do espirito de nacionalidade – *Sem centralização na organização, direção e inspeção da instrução, não a teremos como convem ao progresso do paiz*; fique ela ao poder central; e às municipalidades, convenientemente reformadas, a iniciativa da criação das escolas e provimento de suas necessidades materiais, assim como uma parte da inspeção. (MOACYR, 1939a).

A posição deste presidente já àquele tempo questionava o que hoje a historiografia tem estudado com propriedade sobre os limites do Ato Adicional não só do ponto de vista jurídico das interpretações um tanto equivocadas e tendenciosas, como a possibilidade de sua extensão política na estrutura de poder condicionada em uma tradição centralizadora, conforme destacado anteriormente (CASTANHA, 2005).

Havia, portanto, o entendimento de que o esforço em aproximar teorias e propostas de bases e sistematização de metodológicas diferenciadas e contraditórias era inviável. O problema se expressava na falta de regularidade, uniformidades e de compêndios

adequados à condição dos alunos. A solução de superação da situação que perpassa o período imperial na organização da instrução pública acentua a formação dos professores. Este, crivado como grande responsável pelo atraso da instrução provincial e nacional, também em não raras situações, fora considerado responsável pela falta de regularidade do ensino (MOACYR, 1936; 1937; 1938; 1939a; 1939b; 1940a; 1942a).

A forma com a instrução fora delineada nas províncias estava em relação direta com sua história político-econômico-cultural, bem como com a conjuntura dos momentos, como já afirmamos. Experiência impar se deu com as províncias de colonização. Neste sentido, a Província do Paraná ocupou um lugar destacado na obra de Moacyr, não só ao considerarmos sua pouca idade, mas sua condição específica de colonização iniciada quando comarca da província de São Paulo. Enquanto os relatos da grande maioria das províncias se iniciam em torno de 1836, o Paraná só aparece na obra a partir de 1854, após a decretação de sua autonomia da Província de São Paulo em 1853³⁰.

A estrutura organizacional da Província do Paraná, herdada do período colonial, manteve o sentido e objetivos de controle da vida civil, como conquistar a tranquilidade para o empreendimento econômico e social. É desta forma que a “[...] organização do cotidiano das vilas era preocupação das Câmaras Municipais a quem cabia ordenar e retificar o comportamento da população. À época, governar significava, antes de tudo, controlar e disciplinar a população” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 25).

Esse direcionamento rigoroso significava, fundamentalmente, formatar os comportamentos para o gosto pelo trabalho. Esta estrutura colonial se manteve no período do Império, agregando um outro elemento estrutural, desde os tempos da hegemonia jesuítica, a escola do ler e escrever. Essa instituição, no período do Império, recebeu forte apelo à modernidade da sociedade e do povo, seguindo o discurso de inspiração.

Para responder ao desafio do progresso econômico da nova província, criada em 1853, sua ocupação do lugar político, bem como na definição de suas fronteiras, a solução mais empreendida foi a do processo de colonização por estrangeiros. No Paraná, o desenrolar do processo autônomo foi vitimado pelo comércio interno de escravos, sobretudo como o afluxo para as regiões produtoras de café da província de São Paulo. O escravo tornou-se produto de rendimento considerável. Neste conjunto, ações por parte de

³⁰ Em 29 de agosto de 1853, Pedro II assinou a Lei aprovada em 28 de agosto que desmembrou o território da Província do Paraná da Província de São Paulo, território esse, que originariamente, constituía sua 5ª Comarca. O desfecho foi antecipado de longo processo petições e diligências sucessivas desde 1811. A instalação se deu em 19 de dezembro de 1853.

autoridades provinciais com colaboração do governo imperial aceleraram a imigração estrangeira (WACHOWICZ, 1995).

Naquele contexto, aspecto determinante na análise sobre o ensino foi ensaiado pelo presidente conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcelos, em 1854, que questionava o abandono em que se encontrava o ensino feminino, no qual, mais que frisar seu potencial educativo, considerou um dever para com as mulheres. Afirmara que

A instrução do sexo feminino não é só uma dívida do Estado para essa parte da sociedade, mas e particularmente sobressai com elas um dos meios mais seguros e eficazes de derramar e generalizar pelo povo o ensino primário, visto que a experiência mostra que não há ou é mui raro o exemplo de mãe que saiba ler e escrever, cujos filhos, embora por circunstâncias deixem de frequentar a escola, não saibam ler e escrever, ensinando-lhes elas nas suas horas vagas a custo de todo sacrifício aquilo aprendeu de sorte que se pode dizer que instruir as meninas é de algum modo criar uma escola em cada família (MOACYR, 1940a, p. 232).

Apresenta compreensão do lugar reservado à mulher na moralização necessária à família e à escola, e na moralização promovida pela escola. Ele se coloca devidamente situado no projeto de constituição de homens obedientes à ordem, às normas e às leis, bem como dedicados ao empreendimento do trabalho.

Entretanto a escola não se assentava na dimensão pública como demanda da estrutura agrária escravocrata por parte do Estado, ou seja, não se constituía prioridade no arcabouço econômico-político-social, que acabava expressando o projeto de garantir o caráter oligárquico no qual a escola tem função de fornecer os quadros burocráticos e políticos do Estado para um grupo seletivo (INFANTOSI, 1983).

Neste sentido, constituía-se sempre reincidente a questão retomada no relatório do ano 1866, quando o presidente Pádua Fleury estabeleceu a inspeção como condição estratégica para melhor expressão de enfrentamento na formação moral, intelectual e metodológica do professor, sem isso resultaria limitada a contribuição da instrução para com a liberdade dos indivíduos e felicidade pública. Esta condição moralizadora imposta ao professor deveria ser situada no interior do problema da moralização do homem brasileiro. O professor deveria ser formado sob uma nova condição moral, condição prévia de sua formação.

Não existindo inspeção é inútil reformar os regulamentos porque nenhum será executado. Não é bastante ter uma inspeção ativa quando falece pessoal capaz de derramar a instrução. *O meio único de o conseguir é*

formar bons professores estabelecendo uma Escola normal. A prova de concurso é falível, a que resulta da pratica de ensino (MOACYR, 1940a, p.257).

Este pensamento antecipa concepção que se tornaria comum em meados dos anos de 1870, da inserção do professor no processo gestor-administrativo do sistema de instrução, desde a unidade escolar mais básica até instâncias mais superiores. A primeira condição de moralidade no sistema de ensino era acentuada no mestre que ensina.

Moacyr definiu como notável o relatório de 1880, de Antonio de Almeida Oliveira, da Província do Paraná (MOACYR, 1940a). Chamou sua atenção a profundidade ímpar da análise, investida de apontamento para o cumprimento da obrigatoriedade, sobretudo à medida que provocasse nos meninos interesse em perseguir a escola. Como não poderia se dar diferente, o desafio recaiu sobre professores habilitados no método da lição das coisas, melhoramentos no sistema de inspeção, oferta de escolas próximas aos alunos e outras atuações aos pais, no sentido de alterar suas motivações para com a escolaridade de seus filhos. Ponderava o presidente:

A provincia nunca curou do magisterio e ultimamente feriu de morte o professorado fazendo reger suas escolas por *professores contratados em virtude de exames nos quais nem gramatica mostram saber*. Ora, esse regime além de facilitar o preenchimento de cadeiras por individuos sem aptidão, incutiu no povo a crença de que a instrução é interesse de ordem secundaria. O professor deve ser rehabilitado. (MOACYR, 1940a, p. 404-405).

O pronunciamento recebeu de Moacyr a definição de “notável” ao avançar a discussão para a proposição dos princípios fundamentais da instrução pública: laica, gratuita, obrigatória; para os dois sexos; baseada em princípios científicos quanto ao conhecimento do homem, do mundo e da sociedade. Ainda porque, redefinia o conceito de localização, aproximando-a de onde estivesse o aluno; estabelecia a uniformidade de material, conteúdo e método; consentia o ensino livre a nacionais e estrangeiros; concebia a definição espacial do prédio escolar concernente às modernas pedagogias, nestes termos, “[...] escolas espaçosas, arejadas, claras, guarnecidas de moveis e instrumentos necessarios ao ensino, construidos expressamente de modo a auxiliar a missão do professor” (MOACYR, 1940a, p. 405-406).

Moacyr destacou, nos relatórios da província do Paraná, a preocupação do presidente Brasília Machado que buscou, em 1884, contribuições³¹ em Silva Jardim e João Kopke da Escola Neutralidade³² de São Paulo, que apresentaram indicações fundamentais para o avanço da instrução, conforme sua solicitação para redefinir os rumos da instrução provincial.

A criação da Escola Primária Neutralidade fez parte do ideário de uma elite progressista de produzir, através da propagação da instrução popular e das inovações pedagógicas em curso no final do século XIX, a modernização do ensino na província de São Paulo. Muitas das instituições escolares criadas, organizadas e mantidas pela iniciativa de particulares tiveram, nessa província, um caráter de vanguarda e foram fundamentais na constituição do imaginário de escola que se consubstanciaria com a implantação do novo regime político, a partir de 1889. A história dessas instituições revela sinais singulares das práticas escolares inovadoras que figurariam nas modelares reformas republicanas da instrução pública paulista. (SCHELBAUER, 2009, p.1).

O ideário da Escola da Neutralidade estava fundado em bases positivistas adaptadas à realidade nacional, o que explica, de certa forma, a atenção de Moacyr. O presidente Brasília Machado posicionou-se quanto às contribuições dos líderes da escola que consultara mantendo o ensino religioso baseado no catecismo da diocese e defendendo a necessidade da obrigatoriedade, assumindo estar de acordo com as demais orientações³³ (MOACYR, 1940a).

A preocupação com uma proposta de escola mais sintonizada com os desafios da província, e ancorada em princípios modernos, estava situada nas bases do pacto social provincial, que, por sua vez, não se inseria no pacto nacional. Essa postura define a

³¹ Objetivava conseguir um plano “[...] vazado em moldes científicos, adaptável às condições atuais da província” (MOACYR, 1940a, p. 323).

³² A Escola Primária Neutralidade foi uma das experiências vinculadas à iniciativa particular de caráter inovador na província de São Paulo. Seus educadores de vanguarda, personagens que compuseram sua trajetória, estiveram empenhados na aplicação e propagação dos modernos preceitos pedagógicos que estavam em circulação nas últimas décadas do século XIX, dentre eles, o método de ensino intuitivo. (SCHELBAUER, 2003, p. 14).

³³ Silva Jardim e João Kopke indicaram a) ensino laico; e caso de se optar pelo ensino religioso que acontecesse pelo Montepelier, pela sua coerência doutrinária; b) a criação da Escola Normal com escolas primárias modelos anexas; c) inserção do desenho e canto; d) estabelecimentos de critérios rigorosos para concurso com provas de conhecimento intelectual, de regência e de moralidade; e) rigorosa inspeção; f) maior liberdade para escolha de compêndios; g) modificação do horário escolar, com intervalos e recreios, fundamentais para o intelecto, corpo e espírito; h) “[...] *banir a soletração e a silabação como ilógicas e deturpadoras da inteligência da criança e da boa leitura*” (MOACYR, 1940a, p. 326) quando do ensino da língua portuguesa.

compreensão da condição indispensável da escola na formação da identidade provincial diante do crescimento do número de imigrantes que se fixava em seu solo, tornando-a inerente à constituição do homem e da mulher que o Estado, a Igreja e a sociedade precisavam.

Consolidava-se a perspectiva de que a organização da instrução pública dependeria do composto de leis, estrutura burocrática, estrutura humana e estrutura física. Os relatos da Província do Paraná evidenciaram que a disseminação e os melhores resultados da instrução pública encontravam impedimentos por conta da distribuição desigual da população no território, que dificultava o processo de instrução e sua fiscalização. Situação que a equiparava às demais províncias.

Parece-nos salutar o fato de Moacyr ver que, nas terras do Paraná existiram e desenrolaram-se ações que contribuíram com as especificidades econômicas e políticas da província àquele momento. Nessas condições, a proposição educacional assumia estruturas mentais específicas, na medida em que sua função primordial era a manutenção da ordem e a instauração da obediência ao *status quo social* e às autoridades por parte da população branca e livre (MOACYR, 1940a).

As províncias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul incorporaram os desafios e rumos da influência estrangeira. Nas províncias onde se avolumavam a presença de estrangeiros em colônias, constituindo toda uma estrutura cultural própria, Moacyr situa as primeiras tentativas de nacionalização do ensino (MOACYR, 1940b). Nesse processo, é possível afirmar que as contribuições destas províncias engendraram aspectos diferenciados no embate da instrução no campo político mais amplo, dando origem ao compromisso do Governo Central com a instrução popular nas unidades políticas.

Mais uma vez a formação dos professores retorna à cena. Na Província de Santa Catarina em 1836, o presidente da província já considerava que a solução estava em oferecer melhores professores formados na Escola Normal e com melhores salários quando atuassem nas escolas da província. Preocupação circunscrita no desafio posto pelas contribuições estrangeiras

A instrução primaria da provincia [...] está longe de apresentar resultados satisfatórios: o numero de alunos é inferior ao que a população pode oferecer, *não ha metodo regular e uniforme no ensino*, nem na escola das leituras e modelos; e os discipulos saem em grande parte mal instruidos nas materias que devem aprender. (MOACYR, 1940, p. 347).

O recorte de Moacyr demonstra mais uma vez algo que aproximava as províncias. As condições de emperramento da constituição da escola pública popular estariam centradas na formação de professores. Conforme esclareceu o presidente José Lustosa da Cunha Paranaguá, da Província do Amazonas, a instrução primária requeria atenção prioritária, levando-o a insistir na fundação de Escola Normal e do Liceu, segundo um plano de estudo adequado aos princípios da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, o qual só começou a funcionar quase dez anos depois, em 1887. Apesar disso, despertou preocupação de Moacyr, visto que o ano de 1887 não registrou nenhum relatório.

Dentre as discussões e proposições constantes nos relatórios provinciais, Moacyr destacou alguns deles, como do presidente Manoel Frias de Vasconcellos, da província paraense no ano de 1959. Primitivo o situa entre os mais dos mais completos, sobretudo por características que o tornavam único: a) levantamento e identificação dos problemas com indicação de possíveis soluções sobre como organizar a hierarquia e sequenciar os estudos³⁴, com a divisão da instrução em classes primárias em escolas de primeiro e segundo grau, e escola secundária; b) apresentação de estudo comparativo da relação entre cadeiras criadas, população e despesas³⁵; c) condições das escolas primárias de segundo grau com função de ensino da língua e a educação do amor às leis da pátria³⁶. (MOACYR, 1939a).

O conteúdo indicava tentativa de organizar a administração conforme os desafios que se apresentavam em todas as demais províncias. O mérito diferenciador, para Moacyr, estava na tentativa de sistematização das causas e encaminhamento de soluções, que percebia estarem reduzidas à ordem estrutural física e humana, fundamentalmente à ordem política concernente à extensão dada pela opção pedagógico-didática. Nesta perspectiva, estavam as preocupações com concepções pedagógicas da formação dos professores, que

³⁴ Para Manoel Frias Vasconcellos (MOACYR, 1939a), existia um número excessivo de matérias e sua apresentação se dava de forma prematura e, segundo seu entendimento, acabava por prejudicar o ensino pela presença de matérias que exigiam algo não conhecido pelos alunos e sua aplicação em algo para o qual não estavam preparados. Essa situação era prejudicial aos alunos até porque dificultava a aquisição de professores hábeis.

³⁵ Apresentou os números da relação população escolaridade na idade de 7 a 14 anos: de 20.000 meninos em condições de matrícula, só 3679 frequentavam a escola. Argumentava que numa média de 250 pessoas livres em cada freguesia naquela idade, 204 não a frequentavam. Na província, 16.321 ficavam sem ler e escrever todo ano. Dos 3679 alunos, 42 aprovados. Nessas condições, cada aluno custava à Província 11\$054 réis anuais. Ao se considerar os resultados dos 42 aprovados, cada um custou 96\$333 réis. Diante do quadro, convocou da Assembléia ações em prol da melhora da instrução(MOACYR, 1939a).

³⁶ Em relação ao material pedagógico, concordou que a leitura da Constituição podia ser útil ao bom Português, bem como ao despertar da dedicação e amor às instituições.

ganharam melhor expressão na Lei 664, de outubro de 1870. Esta redefiniu o acesso ao magistério somente por concurso, com preferência pelos que tivessem diploma de Escola Normal, em caso de empate (MOACYR, 1939a).

Os relatórios das ações e desafios provinciais diante dos resultados mesquinhos do aprendizado, inquiridos pelo presidente Franklin Doria do Piauí em 1865, não eram privilégio daquela província, nem a proposição da Escola Normal definida por ele como pedra angular de qualquer reforma da instrução pública, já havia adquirido consenso (MOACYR, 1939a). ao comentar a autorização da Assembléia Legislativa no final do ano anterior, afirmou que o movimento da reforma

[...] depende principalmente de bons professores, tão raros entre nós; e esta é mais uma razão por que entendo que o *ponto de partida para a reforma da instrução primária resume-se na Escola normal*, que os há de preparar. Sem bons professores, multipliquem-se os regulamentos; estenda-se por toda a província uma rede de escolas perfeitamente montadas; exagere-se o rigor das punições e o engodo das recompensas; faça-se da inspeção um argos de cem olhos, e ficaremos quase na mesma. (MOACYR, 1939a, p. 272).

A formação de professores, na acepção do presidente Franklin Doria (MOACYR, 1939a) deveria se dar numa perspectiva pedagógica progressista, cujo objetivo maior na escolha do método deveria ser a permanência do aluno na escola. Articulava ampliação e abertura na concepção metodológica, estabelecendo exigências mais rigorosas na seleção do professorado. Neste sentido, propôs um regulamento em que definia as funções dos professores. A opção metodológica deveria contribuir para favorecer o instituto da obrigatoriedade de frequência estabelecida pela lei de 1851 e confirmado no regulamento geral de 1854. O caminho era transformar a escola em algo atrativo, sobretudo num contexto em as condições sociais das famílias priorizavam outras questões, bem como romper com a convicção social e ideológica que fortalecia a tradição do ensino livre.

Homens respeitados por seus estudos e por seu saber negam ao Estado o direito de obrigar os pais e tutores a mandar seus filhos e pupilos às escolas do ensino primário; enxergam na imposição daquele dever limitação da liberdade individual. (MOACYR, 1939a, p. 335).

No percurso de sua obra, Moacyr mostra como, na história provincial da educação, o pensamento de matriz liberal ocupou espaço à medida que a consciência político-social passava por alterações e o contexto histórico exigia alteração no pensamento educacional.

Neste sentido, destacou como a grande reforma do ensino acontecida na província da Parahyba, conforme registro do presidente A. Herculanô de Souza Bandeira, em agosto

de 1886. Moacyr refere-se ao regulamento de 14 de janeiro de 1886 que estabelecia como pontos centrais a “[...] 1º a restauração do liceu destacando-o do serviço de instrução primária; 2º restrição à instrução elementar, a atribuição de instrução e reorganização do antigo Externato normal, *destinando-o exclusivamente ao sexo feminino*; 3º diversas modificações no ensino primário (MOACYR, 1939a, p. 476). Mas, o que definia a essência do regulamento era na afirmação de que “é então a pratica da profissão que determina a natureza do ensino e sua orientação” (MOACYR, 1939a, p. 478).

A extensão do papel da instrução primária indica ao citado presidente a solução do ensino em bases nacionais (ações isoladas e improvisadas nas províncias não podiam contribuir com o progresso da instrução pública), e com fundamentação pedagógica do professor, como acontecia na Europa e América do Norte. Indicava que, na Escola Normal, fossem priorizados os conteúdos ensinados na escola primária com a devida fundamentação pedagógica. Neste sentido, conforme defendia, o regulamento determinou que os professores da Escola Normal optassem por metodologias favorecedoras da compreensão e entendimento do conteúdo. Entretanto alertava que não se descuidasse do lugar da memória em situações imperiosas de domínio de conceitos, definições e classificações pela retenção. (MOACYR, 1939a).

Na mesma época, Moacyr registrou elogio às ações na Província de Pernambuco e ressaltou a sua dianteira, mas alertava para o perigo da estagnação por parte de um de seus presidentes, que afirmava

[...] que os antigos continham em principio muitas idéas adiantadas e aceitas em materia de instrução e sob este ponto de vista, a provincia de Pernambuco tomara a dianteira sobre as suas irmãs e do proprio municipio da Côrte. Era, porém, necessario, sob pena de brevemente ceder o passo, desenvolver o que já existia e conquistar aquilo que não pudera ser obtido (MOACYR, 1939a, p. 545).

Na Província do Rio de Janeiro, do estabelecimento do Brasil independente até após a publicação do Ato Adicional, os relatórios apresentavam como causas que dificultavam a instrução pública a falta de autoridade diretiva do ensino e de fiscalização do trabalho dos professores; a inexistência de instituição formadora dos professores. Os presidentes do período enfocavam em seus argumentos que a solução estava na Escola Normal, que, segundo presidente Joaquim de Souza Torres, 1835, impunha-se como “[...] remedio poderoso para a instrução publica [...]” (MOACYR, 1939b, p. 90), segundo o que

prescrevia a lei de 1827. O mesmo presidente concluía que o problema era de ordem disciplinar e não só de recursos e despesas (MOACYR, 1939b, 90).

Do relatório do ano de 1836, duas questões chamam atenção. Uma apontava o avanço da Escola Normal que fora criada pelo Decreto de 4 de abril de 1834, e outra atribuía esta condição à sua condução por um militar, o tenente coronel Jose da Costa Azevedo (MOACYR, 1939b, p. 192). O mesmo condicionava o sucesso da instrução pública à uniformização das escolas existentes que deveria se efetuar na “[...] criação do *cargo de director dos estudos e fiscalização suficiente*, cabendo o referido cargo ao diretor da Escola normal” (MOACYR, 1939b, p. 192).

Este discurso da solução da instrução pública ancorada na formação dos professores na Escola Normal e na constituição de uma estrutura de fiscalização e inspeção esteve presente nas discussões e proposições que se travaram durante todo o período imperial. Embora não esteja ausente na Corte, é um discurso muito presente nos relatórios e outros documentos apresentados por Moacyr.

Neste processo, na província do Rio de Janeiro, a contribuição do José Paulino de Souza resultou em lei promulgada no dia 21 de janeiro de 1837, com o objetivo de criar a profissão e ao mesmo tempo, estabelecer uniformidade necessária na instrução elementar na província, e que submetesse os professores a uma fiscalização ativa. A instrução primária foi regulamentada com matrículas em classe de grupos de alunos, e determinava que “[...] escravos e pretos africanos, ainda que livres e libertos, não poderiam freqüentar a escola” (MOACYR, 1939b, p. 195). Esta é uma evidência de que a instrução não estava situada com os objetivos de inserção social ou alteração do quadro cultural.

A situação da instrução no Rio de Janeiro não era diferente das outras províncias. Mesmo estando próximo à Corte. Tanto que, em 1838, o próprio ministro Campos denunciava como causa as limitações de ordem física: “[...] *a organização material das escolas tem uma importancia que á primeira vista não parece [...]*. Não possível ter uma escola boa em um mau edifício, insuficiente, insalubre e defeituoso [...] organizar os alunos em classes e realizar o desenvolvimento do método mutuo” (MOACYR, 1939b, p. 196).

Em 14 de dezembro 1949, o presidente Luiz Pedreira do Couto Ferraz ressaltou o desvelo e a solicitude do governo para com a instrução apesar dos resultados limitados. Neste sentido, argumentou que “[...] sem uma reforma radical, sem um regulamento que reduza a instrução *a um sistema acomodado às circunstancias*, que define claramente a habilitação e deveres dos professores, que de ao seu diretor uma ação mais direta sobre

eles, que estabeleça os meios de tornar mais severa e efetiva a vigilância a seu respeito ...” (MOACYR, 1939b, p. 207) não de poderia melhorar a instrução elementar.

Para o presidente Luiz Pedreira do Couto Ferraz, a ausência de melhores professores não era de ordem salarial porque, *“difícilmente se me apontará um paiz onde geralmente falando de professores sejam melhor e tão bem remunerados que na provincia do Rio de Janeiro – falta prever a proteção aos seus futuros”* (MOACYR, 1939b, p. 207). A informação é relevante, mas não há, em Moacyr, dados comparativos a respeito. Os encaminhamentos de Couto Ferraz permitiram que, nos primeiros anos de década de 1850, pudesse se afirmado um certo estado “positivo da instrução”, para ele resultado do regulamento de 1849, que reformulara a direção e inspeção. (MOACYR, 1939b, p. 218-219).

A preocupação de Luiz Pedreira do Couto Ferraz com a instrução pública primária fica expressa ao defender que, aos poucos, a província se desocupasse do investimento no secundário, que atendia “[...] filhos dos homens abastados [...] e se abrisse escolas primárias em todos os cantos da província. (MOACYR, 1939b, p. 220). Atitude ousada naquele momento. Os resultados de seu trabalho o levaram à responsabilidade pela pasta de instrução no Império.

Assim, a Lei 1127, de 4 de janeiro de 1859, expressava a postulação de reforma administrativa provincial por parte do presidente J. F. Silveira da Mota, da mesma província, no sentido de estabelecer o ensino sobre bases mais seguras. A “Diretoria Especial” surgiu com função de inspecionar o estado, o movimento, os métodos do ensino, e o estágio de desenvolvimentos dos alunos no aspecto material e moral. (MOACYR, 1939b, p. 230).

No interior dos desafios e preocupações desse presidente, Moacyr destacou: *“Muita inhabilitação, pouco zelo e cuidado no ensino são palavras com que pode-se caracterizar grande número de professores [...] também há dedicação e bons serviços. E o presidente reiterou: “Não é contra os professores que se deve clamar tanto; é contra o sistema, cuja execução torna impossivel a escolha do pessoal.”* (MOACYR, 1939b, p. 231).

Há aí um tom denunciatório de que as limitações do quadro de professores, consideradas as exceções, deviam-se à incapacidade do sistema estatal em selecioná-los melhor. Entretanto, de forma geral, o que se constituiu, segundo os relatórios, como ponto nevrálgico: a dificuldade em formar e atrair professores. Esta questão permaneceu

insolúvel até o século XX como o atestam as ações dos Pioneiros da Educação, salvo algumas soluções pontuais em algumas unidades administrativas por ação dos mesmos.

Nos anos 1870, período em que são acelerados os debates e os processos que levariam às alterações na vida nacional, o presidente desembargador Diogo Teixeira Macedo estabeleceu em crítica à lei de 3 de dezembro de 1870³⁷, a responsabilidade do Estado pela instrução popular. *“A instrução e a educação são uma grande questão social para ser abandonada aos caprichos da especulação e á maléfica influencia de maos professores [...] A inspeção é pois necessária e legitima e modo algum pode contrariar a liberdade de ensino”* (MOACYR, 1939b, p. 248-249).

Na conjuntura dos anos 1870, a instrução enfrentava a questão da obrigatoriedade, período em que ganha força a expressão de sua necessidade, quando se retomaram argumentos de que, em não conseguindo o Estado responder à demanda, se abrisse à iniciativa particular. Outro fator que contribuiu para tal discurso, foi que a partir dos anos 1870, intensificaram-se as relações entre instrução e trabalho (profissão), como está evidenciado nos textos das propostas de reformas daquela década e das seguintes (MOACYR, 1937).

A província de São Paulo, até o seu deslanchar econômico, não se diferenciava em matéria de instrução pública do que ocorria nas demais províncias, debatendo-se com questões como a falta de professores e de inspeção, e ancorando o discurso da solução na Escola Normal. Esta província adquiriu importância política à medida que se redefiniu o cenário da produção econômica ao longo do Império, sobretudo a partir do processo hegemônico do café. O progresso econômico engendrou cenário favorável ao avanço das propostas de instrução.

Neste sentido, em 1854, o presidente Josino do Nascimento Silva fundamentava a inutilidade da Escola Normal na forma como até então fora estabelecida, defendendo uma reforma para além dos projetos viciados, que descaracterizavam seu funcionamento e estrutura, como o excesso de matérias e a falta de exercício prático denunciados no relatório de 1855 (MOACYR, 1939b).

Na província e depois Estado de São Paulo, a Escola Normal foi se consolidando na teoria e na prática como um dos caminhos de ampliação do conceito de instrução como

³⁷ A crítica à lei de 3 de dezembro de 1870 se deve ao fato de estabelecer liberdade absoluta do ensino particular. O presidente Diogo Teixeira Macedo compreendia constituir-se risco iminente à ordem social. Moacyr parece solidarizar-se com o posicionamento em sua forma de manifestação itálica.

cidadania. Moacyr confirma esse percurso em duas obras dedicadas e essa província (MOACYR, 1942b, 1942c) já nos tempos republicanos.

Em depoimento à Assembleia Provincial em 1865, o Presidente João Cipiano Soares definiu da como “[...] maior importância a Escola normal, base do ensino normal e fonte da perfeição para a escola primaria [...] deveria dar maior conhecimento intelectual aos alunos-mestres; e [...] ensinar a arte de dirigir os espíritos. É nisto que consiste o ensino pratico da educação.”(MOACYR, 1939b, p. 346).

As compreensões de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em 1949, e de Diogo Teixeira Macedo, em 1870, na Província do Rio de Janeiro, ganharam expressão inconfundível no Presidente João da Silva Carrão, da Província de São Paulo, em 1866, perante a Assembleia Legislativa.

O poder público tem, o dever constitucional de dar a todos os cidadãos a instrução primaria gratuita. Seja qual for o sistema que se pretenda organizar, não pode ter outro ponto de partida: é um direito constitucional que deve ser respeitado e garantido. A despesa deve ser, pois, satisfeita pelos cofres públicos (MOACYR, 1939b, p. 348).

Nesta perspectiva, questionava se, de fato, o Ato Adicional havia isentado a União de tão fundamental ação na construção da identidade nacional. Como tem demonstrado a historiografia da educação imperial, o período é prodigioso em proposições e encaminhamentos de reformas tanto por parte do governo e legislativo central como das províncias. O problema, segundo o presidente paulista Diogo de Mendonça, em 1866, situava-se nas deficiências e falhas de constituição das mesmas. Entre estas, denunciava: a tendência em buscar informações não em profissionais e escritos que apresentassem conhecimento aprofundado do assunto; não submissão das proposições ao debate público, mas sua permanência na orla política do legislativo e executivo; e sua concentração quase sempre em um único indivíduo com alguma leitura estrangeira; e desconsideração das circunstâncias locais (MOACYR, 1939b, p. 356).

Segundo Moacyr, a Escola Normal de São Paulo criada em 1873, efetivamente, aconteceu em 1875 (MOACYR, 1939b, p. 383) inserida ao lado das conferências, bibliotecas, museus pedagógicos, exaltados pelo Conselheiro João Alfredo, em 1886, na contribuição da cultura dos mestres. O mesmo propunha a criação e multiplicação de

[...] escola normais para a formação de bons mestres e principalmente á mulher caiba a mais larga participação no ensino; que a inspeção a fim de ser efetiva e proveitosa se torne profissional; que da alta

administração do ensino se invistam cidadãos autorizados nos conhecimentos desse difícil ramo do serviço público [...]” (MOACYR, 1939b, p. 399).

Seguindo nessa argumentação, concluiu pela proposição à Assembleia Provincial da criação da escola primária modelo. Apesar das inúmeras iniciativas, notamos que os discursos presentes na obra de Moacyr tratam do pouco desenvolvimento com relação ao ensino primário nas províncias, repetem-se relatos de sua ineficiência, pouca frequência e condições para sua efetivação. Em todas as províncias, persistia a dificuldade em suprir a demanda frente à inexistência de professores habilitados, bem como a falta de clareza no conteúdo de ensino a ser ministrado e ao método de ensino. Essa história teve continuidade no período republicano.

4. REPÚBLICA E EDUCAÇÃO: UM PROJETO EM ANDAMENTO

O objeto de estudo deste segmento é o período republicano retratado na obra de Primitivo Moacyr no que se refere à constituição da escola pública no Brasil. O recorte histórico se dará sobre os anos Primeira República. Entretanto há que se retomar a importância das obras relativas à instrução no período imperial, porque, apesar de sistematizadas, organizadas, e publicadas no contexto republicano, lançam luzes sobre o ideário político pedagógico selecionado pelo autor, sendo centro das atenções no que aparece como tripé da instrução pública na obra do autor: as condições humanas, físico-estruturais e da legislação.

A Proclamação da República brasileira esteve marcada por avanços e permanências, antecipações e continuidades, o que dificulta o processo de periodização. O que se torna problema não menos importante na pesquisa histórica.

Saviani (2007) contribui ao afirmar que ao mesmo tempo que a periodização é um problema, é uma questão relevante na compreensão do objeto e na organização dos dados. É preciso realizar um recorte no tempo, todavia sem perder a idéia da totalidade. Evidencia que a periodização depende do fundamento, da perspectiva teórica e, por vezes, do objeto posto pelo historiador. Afirma que a tradição na história da educação brasileira segue o tempo político: educação colonial, educação imperial e educação republicana, que se subdividem conforme suas etapas políticas.

Para Clark (2007), a dificuldade em definir o período da Primeira República se deve à interpenetração dos fatos históricos e de permanências na vida econômica e social. Neste caso, aconteceu mudança no regime político com permanência de toda estrutura social e econômica anterior. As argumentações de que o momento republicano aconteceu em pleno Império, com mudanças republicanas acontecendo no sentido de ajustarem a Monarquia para seu prolongamento evidenciam que não havia intenção em mudar o latifúndio escravista e os privilégios da elite rural. Condição, em parte, determinada pelo lugar legado ao país na dinâmica capitalista internacional, e à qual se adequaram as elites brasileiras.

Neste sentido, aponta que, na Constituição de 1891, prevaleceu o presidencialismo representativo, no qual predominaram forças elitistas oligárquicas, estabelecendo a estagnação e o vício do controle político pelas elites regionais por meio da política de negociatas, da submissão do congresso aos interesses do presidente, instituída na troca de

favores. A concorrência se viu vítima da degola numa política refém da economia cafeeira, apavorada com a instabilidade do mercado, e que vivenciava uma instabilidade política diante da demanda de incorporação dos grupos sociais populares, divergências entre grupos dominantes e inexpressão das classes populares.

Vale lembrar que o domínio das oligarquias se estendeu até a II Guerra Mundial, quando transformações foram provocadas pela dificuldade de importação, que levou ao investimento interno na indústria e contribuiu com a emergência de novos aglomerados sociais urbanos. Estágio que fez ressurgir a exigência de participação eleitoral e a necessidade de instrução, longamente debatidas nos últimos anos do Império.

O estudo da obra permite entender que Moacyr compreende a constituição do sistema de ensino em estrutura legal, humana e física. Durante o Império, as limitações da educação nacional se davam em todo o tripé. Sem prédios específicos, o governo se via ante a necessidade de alugar casas de particulares para lá instalar as escolas. Além da impropriedade de tais construções, estabeleceu-se um outro agravante, os proprietários aproveitavam-se da demanda do governo para explorar os cofres públicos com a inflação exacerbada dos valores dos aluguéis.

O foco de Moacyr era a escola primária, como se acentua em sua insistência em recortes de discursos em defesa da Escola Normal. A escola pública foi um empreendimento que enfrentou a falta de professores, ou seja, marcou-se pela carência da oferta da estrutura humana. Não faltavam defesas e discursos da importância de se formar os professores na Escola Normal, a exemplo do que a Europa e Estados Unidos vinham fazendo. Entretanto, aqui foi diferente dos países progressistas, que podiam contar com uma formação cultural que lhes permitiam improvisar professores e escolher determinados métodos de formação e ensino. A realidade das condições culturais, econômicas e políticas locais, conforme evidencia a obra de Moacyr, estabelecia limites. Esse fato se constituiu numa das possíveis e não menos tendenciosa explicação das dificuldades da instrução, sobretudo quanto atrelada ao argumento da culpabilização da transposição pedagógica e isenção da condução das elites (CARVALHO, 2003).

Se, na estrutura física e humana, prevaleciam a ausência e a carência, na estrutura legal, abundavam textos de projetos, reformas, proposições tanto do executivo como do legislativo. No entanto, estas quase sempre esbarravam nas condições de orçamento, na inconstância, na falta de persistência e continuidade, e na propalada impropriedade dada ao contexto e às condições.

De forma geral, as obras da República apresentam algumas características que já estavam presentes nas obras do período imperial, quer trate da capital do Império ou das Províncias. Todavia, apresentam outras que são específicas daquele período. Por exemplo, na obras republicanas, Moacyr não abusa tanto do recurso do itálico, e não é raro apresentar seu posicionamento de forma mais direta. Em ambas, porém, persegue a dinâmica de sempre ocupar-se do momento histórico anterior próximo ou distante, sempre que trata de um determinado contexto, modalidade, grau qualquer da instrução pública.

Nestes espaços de sua obra, construiu resumos muito úteis à história da educação no Brasil e, notadamente ao fazer isso, posiciona-se. Embora apresente evidências que corroboram para pensar que faça defesa do empreendimento educacional republicano, sua insistência em retomar o passado a cada incursão no presente leva-nos a concluir que não concebe o novo sem o processo histórico que permitiu chegar até ele, nem o entendimento do passado fora de seu contexto. A nosso ver, ele busca luzes no passado para ancorar a proposição do ideário centralizador preconizado no Estado Novo, bem como para firmar a centralidade da escola primária.

Sobre a obra republicana, Campos (2004) informa sobre a agilização de contatos dos amigos de Moacyr no sentido de que se viabilizasse a publicação dos primeiros quatro volumes. O próprio Ernesto de Souza Campos, por intervenção de Afrânio Peixoto, solicitou ao Ministro da Educação a publicação de quatro volumes da obra a Instrução e a República. Assim se expressou: “Em memorial ao Ministro da Educação solicitamos a edição da obra cuja publicação atormentava o espírito do nosso amigo Moacir. E a nossa representação obteve êxito.” (CAMPOS, 2004, p. 431).

4.1. AS PRIMEIRAS INICIATIVAS REPUBLICANAS.

Foi somente com o advento da República, ainda que na égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio [...] se fez presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa se materializou na instituição da escola graduada, isto é, dos grupos escolares a partir de 1890 no Estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país (SAVIANI, 2005b. p. 10).

Num período em que a instrução popular permaneceu adiada por um longo tempo, tratar das primeiras iniciativas republicanas em Moacyr açambarca um longo período

temporal que vai da Proclamação da República até os anos do Estado Novo. Neste sentido, a extensão temporal na qual desenrolou-se a discussão da constituição do sistema nacional de ensino popular, sobre o qual precisamos considerar as repercussões dos movimentos internacionais do capitalismo nos últimos anos do século XIX e trinta primeiros anos do século XX.

Nagle (1978) nos ajuda na compreensão da persistência, na Primeira República, dos padrões escolares do Império. A indecisão imperava na política escolar pública mais ampla. Segundo o autor, no furor ideológico da democracia e da federação, a educação fora entendida como decisiva para a redenção do país. Na esteira dos debates dos anos 1870-1880, esperava-se, de frutuosa discussão, a constituição e consolidação do sistema nacional de educação com o advento da República.

De outra sorte, entretanto, as acomodações do novo regime esvaziaram a dimensão conquistada pelas discussões educacionais. A retomada em teor acalorado se daria a partir da segunda metade do segundo decênio do século XIX, encontrando seu auge nos anos 1920-1930, sobretudo com o aparecimento do elemento escolanovista (ROCHA, 2004), o qual, com insistência, indicava para a emergência de soluções há muito discutidas.

Como a República se estabeleceu teoricamente sobre bases positivistas acrisoladas nos quartéis, estas bases estavam presentes nas propostas de Benjamin Constant, em 1890, e que, de certa forma, normatizaram, ao longo dos primeiros tempos republicanos, o tema da educação no período. Assim, Clube de Engenharia apresentava um projeto de nacionalidade homogênea, compacto e sólido, sob a influência do pensamento científico, a proposta educacional constitui a busca de saber para prever e prover (BARRETO, 1902) em torno do qual se procurou organizar a educação nacional.

Na segunda década do século XX, a pressão por uma política mais ampla de desenvolvimento do sistema escolar exigiu maior esforço de contribuição da União para com os Estados. Lembra Nagle (1978) a extensão, nos anos de 1930, de propostas discutidas e estabelecidas na década de 1920 em duas vertentes. De um lado, o direcionamento político-parlamentar que ampliou as discussões no Congresso Nacional e, de outro, a atuação civil que organizou o movimento em prol da instrução, aglutinando intelectuais e educadores das mais variadas tendências teóricas do ponto de vista político e pedagógico, entre eles os escolanovistas e os católicos.

Segundo Paschoal Leme (1984), as alterações das condições do cenário econômico no pós-guerra 1914-1918 reascenderam o tema e o movimento pela modernização política,

econômica e cultural, da educação e do ensino. Desta forma, a defesa da modernização da educação não se compreende fora das demais dimensões modernistas que avançaram pelos anos 1920. Neste sentido, entendeu o movimento tenentista, cuja maior expressão foi a Coluna Prestes, como reação militar que formalizou reposta ao predomínio político das elites agrárias. O mesmo pode-se afirmar da Semana de Arte Moderna de 1922, de essência nacionalista que se transformou em referência da reação à influência cultural europeia e valorização dos costumes, cultura e realidades locais. Naquelas tendências, identificou movimentos de redescoberta do Brasil, alçando Euclides da Cunha como grande precursor com sua obra *Os sertões* em 1902(1957).

No caso da educação, a vertente civil deve aos escolanovistas, no interior do embate da modernização e republicanização, a extensão da discussão da temática educacional da exclusiva alçada dos políticos para o âmbito mais amplo da sociedade civil, em que as conferências da educação se constituíram no maior instrumento. Multiplicaram-se obras sobre o tema: biblioteca de Educação e Coleção Pedagógica; revistas, congressos, conferências da Associação Brasileira de Educação; inquérito Fernando de Azevedo em 1926. No desenrolar dessa dinâmica efervescente da produção pedagógica, situa-se Primitivo Moacyr nos anos 1930-1940.

Até os anos de 1930 dominam as forças da república velha, cujo poder centra-se em oligarquias agrárias em que a educação era privilégio de poucos. As classes populares são relegadas ao analfabetismo ou, para alguns poucos, o ensino primário. A luta por educação pública e universal é encampada pelos anarquistas, pelos socialistas, e, nos anos de 1920, pelos comunistas e por intelectuais, alguns deles vinculados a estas tendências na Semana da Arte Moderna. Trata-se de um amplo movimento cultural no âmbito da literatura e das artes que critica o colonialismo cultural e reclama espaço para a produção de uma marca original brasileira (XAVIER, 2005, 227).

É certo que alterações na economia capitalista nos primeiros trinta anos do século XX resultaram em repercussões na economia e política brasileira, com repercussão sobre os encaminhamentos educacionais. No caso do Brasil, as adequações se deram no interior de um projeto autoritário, redimensionado nos anos 1930 na redefinição do acordo político-social. Enquanto o movimento das ideias pedagógicas pelo mundo se processou no interior dos desafios da sociedade capitalista liberal, em terras brasileiras, um emaranhado de ligações e conexões de poder configurou uma realidade política em princípios positivistas que favoreceram o autoritarismo.

O ideal de nação surgido nos primórdios da República não pode ser confundido com o que se expressou *a posteriori*, motivado pelas mudanças de interesse econômico da elite cafeeira paulista. [...] no início do período republicano teriam se confrontado dois tipos de representação: a do positivismo expresso no exército, com seu projeto de despotismo esclarecido, voltado para o predomínio dos recursos da autoridade diante dos da solidariedade; e a do liberalismo dos cafeeiros paulistas, afirmando "a superioridade de um modelo que favorecia as iniciativas sociais" em detrimento das do Estado. A prevalência na primeira constituição republicana do ideário liberal societário, no sentido individualista, acrescento eu, não impediu que mudanças de interesses econômicos da elite cafeeira paulista acabassem por resultar numa mudança de representação da nação, agora vista por essa elite como indivíduo coletivo, já que era de todo interesse a intervenção do Estado na defesa econômica do setor (ROCHA, 2004, p. 23-24).

O discurso e a prática da oligarquia econômico-política cafeeira republicana amparou-se, desde o início, no ideário positivista. A própria resistência ao que se consideravam questões de direito à autonomia local fez parte de uma forma muito específica de solidificar a centralização mediante os apoios das elites locais. Uma espécie de centralização cuja base estava no apoio da periferia. O que dava à questão de sistema nacional de instrução uma dimensão de paradoxo na compreensão de que feria o princípio democrático da descentralização, uma vez que aparecia com insistência como argumento para a questão específica da instrução pública.

[...] embora a linha geral dos debates do final do império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do governo republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada; *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado pela primeira Constituição republicana. [...] a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos Estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, foram os Estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias. E o estado de São Paulo assumiu a dianteira desse processo

dando início, já em 1890, a uma ampla reforma da instrução (SAVIANI, 2007, p. 170).

Numa expressão paradoxal, o argumento da descentralização continuou sendo útil para manter o mando e o controle oligárquico local, bem como servindo como base de sustentação do poder autoritário. A Primeira República já se encontrava sob a influência da cultura e políticas estadunidenses, entre as quais a opção pelo modelo descentralizado de instrução. Entretanto esta tinha como chão uma realidade em que as bases histórico-culturais eram extremamente diferenciadas. Aqui, acentuou-se a responsabilização dos Estados pela instrução pública, fundamentalmente a primária, além de se constituir sobre uma base positivista liberal especificamente brasileira (PAIM, 1981).

É neste contexto que a condição econômica, mais progressista e promissora, do Estado de São Paulo permitiu que este tomasse a frente no projeto educacional republicano, naturalizando sua influência sobre o Estado Nacional e sobre as unidades da federação na solução educacional, com a experiência da Escola Normal, as Escolas Anexas e os Grupos Escolares. Uma conjugação de fatores, neste Estado, contribuiu para a “disseminação das escolas primárias”, constantemente adiada.

O discurso convicto do desinteresse do povo pela instrução escolar, reforçado na República, corroborou no reforço estratégico do adiamento da inserção do povo no direito de representação. A principal atividade de trabalho durante todo o Império e grande parte da República indica essa direção. Numa sociedade de base econômica agrícola-escravista, demorou para se constituir a importância social da escola. Até então, permanecia voltada ao caminho da catequese e/ou do doutoramento e formação de quadros para a burocracia civil e militar do governo. As alterações no cenário econômico-social mudariam, paulatinamente, essa compreensão.

Diante da tese amplamente difundida pelos discursos que propalavam ser a instrução pública uma marca definidora das sociedades modernas, a economia cultural nacional não priorizava a escolaridade de sua gente. No conjunto do embate, historicamente, antes de ser uma benesse do governante, a escola pública se sedimentou como necessidade da sociedade moderna. Esta é uma questão a se considerar, sobretudo, porque a escola moderna nasceu em contexto burguês (revolução industrial e processo de urbanização) e das consequências daí decorrentes.

As primeiras ideias educacionais republicanas paulistas definiram a natureza, o sentido e a finalidade da instrução pública, explicitada como elemento constituinte da nova

moral, plataforma da constituição do novo tempo e do novo caráter nacional. Desta forma, voltava-se o ensino para a educação do caráter, do corpo físico e do amor à pátria republicana. A inserção da mulher no processo de instrução se dá nesse contexto, sob argumento de sua propensão de melhor compromisso na formação dos pequenos, na melhor expressão de uma política higienista. Assim, fundamentos e procedimentos legais e político-administrativos já presentes no período imperial, sustentados em matriz teórica liberal, encontram na República a sustentação positivista.

O grande nó da política de instrução brasileira foi a relação centralização e descentralização. Filosoficamente, a descentralização representava, antes de tudo, um princípio fundamentalmente liberal, enquanto que a centralização era de base positivista. As repercussões destas duas perspectivas marcaram o debate da instrução no Império e em parte da República. Atingia a forma de definição do compromisso do Estado com a instrução popular em todo o país no aspecto legal e ou financeiro, bem como a permissão ou não da iniciativa privada.

De forma geral, nos anos 1920 e 1930, solidificou-se a posição de oficialização do ensino oficial, mantendo a hegemonia do poder político dominante que fosse pela centralização ou descentralização. Consequentemente, a descentralização tinha o sentido de autorizar a ação privatista no setor, o que se chamou de desoficialização (SAVIANI, 2007), e perpassa a história da educação republicana. É apresentada com muita clareza por Saviani (2005a; 2005b; 2006) a definição dos três períodos distintos da história da escola pública na República: o idealismo republicano (1890 —1930)³⁸; a centralização em bases escolanovistas (1931—1961)³⁹; unificação da norma em bases tecnicistas (1961— 2001)⁴⁰

³⁸ O período tenciona a responsabilização dos Estados na oferta de escolas primárias pautado no o iluminismo republicano brasileiro. A respeito da qual a manutenção republicana da prática e o discurso que vigia desde 1834 confirmam, por contradição, o instituto da centralização nas “[...] várias reformas. A primeira foi a Benjamin Constant, de 1890, incidindo-se sobre o ensino primário e secundário. Embora limitado ao Distrito Federal, poderia se constituir em referência para a organização do ensino nos Estados “ (SAVIANI, 2005a, p. 29-30).

³⁹ Definiu o segundo período entre 1931-1961, quando a União centralizou a regulamentação do ensino e se deu a incorporação de bases escolanovistas. O ideário do Manifesto foi ganhando espaço na medida em que suas lideranças assumiram a educação oficial nas Estados, o que impulsionou a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 (SAVIANI, 2005b).

⁴⁰ Por sua vez, o terceiro período caracterizou uma época de unificação normativa do ensino sob a hegemonia da concepção pedagógica tecnicista, definida pela crítica como reprodutivista nos anos 1961-2001 (SAVIANI, 2007).

Ao retomar o objetivo desta parte, tratar das primeiras iniciativas republicanas na instrução pública segundo Primitivo Moacyr, necessariamente, pelo exposto anteriormente, daremos atenção especial aos dois volumes nos quais trata da instrução pública no Estado de São Paulo na primeira década republicana (MOACYR, 1942b; 1942c). O conteúdo do escrito, embora contemple os vários níveis de ensino, está voltado para o ensino primário, tratado ali como condição básica do incremento da cidadania popular, justificando que a instrução pública naquele ente federativo ganhasse uma obra especial de Moacyr no período. A obra abriga leis, reformas, regulamentos, considerações e informações sobre o desenrolar da instrução pública no estado mais progressista da federação.

De 1882 a 1886, aconteceu a tentativa paulista de criar seu sistema orgânico de ensino com base em dois requisitos clássicos: a organização administrativa e pedagógica com órgãos centrais e intermediários, formulação de diretrizes e normas pedagógicas; a organização das escolas em grupos escolares, marcando a superação das matrículas por cadeiras e classes isoladas pela seriação. Permitia dosagem e graduação dos conteúdos, corpo amplo de professores, coordenação no âmbito escolar. Proposta que, segundo Saviani (2007), não se concretizou e sofreu esvaziamento da estrutura central com a fiscalização voltando à municipalidade. O que se desencadeou foi a consolidação da oligarquia paulista na política nacional por meio da “Política dos Governadores”, efetivada no governo Campos Salles.

A liderança política, fundada no avanço de processos que se constituíram em pilares da moderna sociedade capitalista brasileira, como soluções de infra-estrutura de comunicação e transporte, bem no sistema de ocupação do território (VIANNA, 1956) desenhou cenário promissor para um sistema educacional mais consistente, abrangente e melhor estruturado. Os avanços da economia, permitiram experimentar transformações na visão dos pais, que viabilizaram melhor valoração da escolarização dos filhos. Afirmamos que a instrução dos últimos anos do Império e primeiros anos da República explicita sinais de uma nascente demanda social.

Numa primeira parte do primeiro volume de “A instrução pública no Estado de São Paulo” (1942b), Moacyr trata de recompor, em forma de resumo panorâmico, a história da educação da Colônia até os fins do Império. Nesta obra especificamente, Moacyr reconhece a contribuição fundamental dada pelos jesuítas na constituição histórico-cultural do Brasil. Em uma das poucas vezes em que evidencia seu posicionamento, Moacyr ressaltou a importância da ação da Companhia de Jesus no processo de formação de um

primeiro sistema de educação brasileiro. A parte dedicada ao Império é carregada de seleção de críticas ao direcionamento da Instrução no período, dado tanto pelo governo central como pela província. Quando se adentra a leitura na parte referente à República, é flagrante o discurso de promoção do governo e da função primordial da educação nesse processo, notadamente a partir dos anos 1920-1930. O autor alinhava os discursos de forma que São Paulo se evidencie como modelo de ação republicana.

Os grandes desafios, problemas e limitações da instrução enfrentados no Império e que permaneciam na República e no Estado de São Paulo, não diferiam, em essência, do que se processava nas demais unidades da federação. No aspecto estrutural, figuraram demandas emergentes para a implementação da instrução pública, como a carência de professores e sua inadequada formação; deficiência da inspeção; necessidade de prédios próprios; salários humilhantes. Essa situação no mais promissor Estado permite situar a dimensão da situação nas demais unidades federativas.

Na perspectiva político-social, juntavam-se a despreocupação do governo central com a tradição desinteressada na base social, notadamente por motivos ligados à pobreza (acesso, vestimentas, necessidade de ajudar no trabalho), e outros ligados à condição das escolas e professores (estrutura física, metodologia e limitações do professor), conforme relata Moacyr no conjunto de sua obra (1936; 1937; 1938; 1939a; 1939b; 1940a; 1940b; 1941a; 1941b; 1941c; 1942a; 1942b; 1942c; 1944). Entretanto, entendemos que é providente respeitar, por questão de justiça histórica, as devidas proporções das semelhanças e o avanço das diferenças condicionadas por melhoria da situação econômico-social, que paulatinamente, exigia melhoria na instrução popular.

No Estado de São Paulo, o Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 (MOACYR, 1942a, p. 69-74), estabeleceu a Escola Normal como suporte estratégico para a instrução paulista. Inspirou-se em prática comum nos países destacados na oferta da instrução pública. A missão complexa, desafiadora e substancial no desenvolvimento da instrução foi conduzida por Caetano de Campos, por solicitação do presidente do Estado Prudente de Moraes.

Os princípios orientadores das mudanças preconizavam professores “[...] instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (MOACYR, 1942b, p. 70). Especificou o decreto: “[...] as aulas serão regidas por professores e professoras nacionais e estrangeiros, contratados mediante proposta do diretor da escola” (MOACYR, 1942b, p. 70).

Caetano de Campos conseguiu prerrogativa, dada à sua consagrada qualificação, para interferir na seleção e contratação dos professores para a Escola Normal. Desta forma, determinou: a) melhores restrições na seleção dos alunos para a Escola Normal, que deveriam comprovar domínio dos rudimentos das matérias basilares do ensino primário; b) proibição do aproveitamento de exames feitos em outros estabelecimentos com fins de substituição do curso da Escola Normal; c) exigência de permissão governamental para exames vagos, mediante comprovada proficiência, moralidade e destacado exercício da profissão; e) implantou escolas modelo, que, anexas ao curso normal, deveriam funcionar como campo de experimentação dos normalistas nos programas dos três graus primários (MOACYR, 1942b).

Na preocupação com a formação voltada para a vida prática, situada no contexto da preparação para o trabalho, destacou-se que as “[...] lições deveriam ser mais empíricas do que teóricas e o professor se esforçará para transmitir a seus discípulos noções claras e exatas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades” (MOACYR, 1942b, p. 73). O regimento da Escola Normal foi aprovado em 14 de junho pelo governador Prudente de Moraes.

Seguindo a tradição, em seus escritos, de apresentar relatórios, Moacyr situou a produção de Caetano de Campos. O texto de introdução do relatório dá-nos conta da percepção da importância política da instrução pública para aquele momento, e de como ela só seria melhorada com uma política de formação de professores. Assim, expressava-se Campos:

A transformação política do país atraiu desde seus primeiros dias as vistas do novo governo para o estudo da Instrução Publica. Todos lamentam e lamentavam sempre a desídia dos antigos estadistas para com o ensino popular, fonte a mais importante da prosperidade de um país. O governo de S.Paulo mui bem conjecturou que, sem o aperfeiçoamento do professorado, todas as refórmias seriam inuteis e por isso começou a reação melhorando o ensino da Escola Normal. Coube-me a honrosa tarefa de dirigir a reforma da escola e dos professores. Esquecendo interesses de outra ordem, a que está ligado o bem estar de minha numerosa familia, julguei que não devia recusar à pátria serviços que de mim foram exigidos em bem desta importante causa. Eis agora o resultado de minha intervenção na reforma da Escola Normal. (MOACYR, 1942b, p. 75).

O que se conclui, da forma como Moacyr apresentou Campos, é que sua contribuição diferia das ações de outros ocupantes da função máxima nas pastas da

Instrução Pública. Não expressava posição de burocrata, mas de conhecedor de profundo senso científico pedagógico. Característica comprovada por Moacyr quando situa a compreensão para o conceito de ensinar em “[...] acostumar o menino a refletir, dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir por seu próprio esforço as verdades que lhe são necessárias. O mestre é um guia. Educar vem de educere, conduzir. Os processos intuitivos são, pois, a base do ensino moderno” (MOACYR, 1942b, p. 76).

Moacyr apresentou um Caetano de Campos que situava a compreensão pedagógica no senso de localidade e especificidade, com cuidadosa condução do estudo do ensino em países que haviam atingido modernidade na educação. A partir deles, procurou adaptar as maneiras de estudar, de acordo com o possível, dentro das necessidades e limitações locais, como as distâncias das escolas do interior, a carência e falta de determinadas condições necessárias ao sucesso da metodologia moderna.

Moacyr (1942b) provoca que se observe o espírito da essência da reforma de Caetano de Campos no conjunto da proposição: ampliação do conceito de instrução popular (que até então era pensado de forma limitada às escolas de primeiras letras); ampliação do conceito de reforma para outros graus de ensino; nova concepção do ensinar na qual o professor é um pedagogo que estuda as maneiras de ensinar e aprender e cria situações nas quais as crianças apreciam e fazem novas descobertas. Tais metas inquiriram a Escola Normal, como eixo da reforma do sistema escolar paulista na formação de professores, em nova fundamentação pedagógica, sem a qual qualquer reforma estaria determinada ao fracasso.

Vê-se daqui quanto trabalho precisa o professor vencer para ficar à altura das necessidades do magisterio. Modificar tudo o que se ensinava; tudo encaminhar nos diversos ramos de conhecimentos para explicá-los por novos processos; sobretudo fazer perder o hábito de decorar, o que só se obterá escrevendo novos compendios, adicionar às matérias que outrora se ensinavam, muitas outras que completam a instrução indispensável que deve ter o professor, tal foi, em poucas palavras, o espírito da reforma da Escola Normal. (MOACYR, 1942b, p. 78).

Nas considerações de Caetano de Campos, a reforma de ensino se apresentava como substrato da democracia. Pensava que o cultivo do espírito, da moral e do conhecimento a ela conduziria. Temos aí o caráter redentor da escola. Partimos do entendimento de que, se a instrução pública é produto da sociedade urbano-industrial, faz-se presente a compreensão de que ela é resultado do processo de uma sociedade

democrática e, em sua essência, conflituosa. Apresenta-se como uma exigência da cidadania autônoma.

[...] dantes pagava a Nação os professores dos principes sob pretexto de que estes careciam duma instrução fóra do comum para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o “self-government” pois só pela convicção científica póde ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo, é um dever e um interesse: dever, porque a gerencia dos dinheiros publicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantem a posse da liberdade. (MOACYR, 1942b, p. 87).

Caetano de Campos definiu a instrução primária estratégica no ensino e na vida da nação. Assim, a melhoria redundaria positiva aos outros níveis do ensino, consignando ganho no futuro das crianças e jovens. Essa argumentação ampliava a responsabilização do governo, no sentido de estabelecer condições de prosseguimento dos estudos, conforme exigia a dinâmica do progresso. Em resposta a esse desafio, redefiniu o entendimento do sentido da escola pública. Embora fosse favorável ao direito da liberdade no ensino, defendia que o objetivo fundamental da instrução pública deveria ser o “grande proletariado” (MOACYR, 1942b, p. 90). Por meio dela caberia enfrentar o desafio posto aos governantes na superação da condição de inferioridade cultural e na promoção do acesso ao pensamento abstrato e à experimentação das ciências do mundo físico, condição para a superação do atraso econômico e político.

Por sua vez, na Reforma Benjamim Constant (Dec. 981, de 8 de novembro de 1980) definiu-se o compromisso da União para com o ensino Primário e Secundário na Capital como modelo-referência para os Estados e tentava conciliar estudos literários e científicos. Entre os princípios gerais da Instrução Primária e Secundária, encontramos a liberdade aos particulares com requisitos de moralidade, higiene e estatística, sob a franquia “das autoridades incumbidas de inspeção escolar e de inspeção higiênica.”. Na capital do país, estabeleceu-se a “a instrução primária, livre, gratuita e leiga no Distrito Federal.”(MOACYR, 1941a, p. 43), seguindo a tendência da liberação da abertura de estabelecimentos de ensino.

O projeto de educação conduzido por Constant nos primeiros anos da República, estava situado no desafio de organização do Estado brasileiro em bases federativas.

Naquele momento, isto significava pensar a educação em bases mais científicas e menos literárias.

Com a Proclamação da República, a sociedade brasileira submeteu-se a um processo legislativo e regulamentador para adaptação institucional ao regime federativo e ajuste à opinião pública. Nesse sentido, propôs-se a reorganização da educação sob uma inspiração positivista e sob a liderança da Benjamin Constant, primeiro Ministro da Instrução Pública (CERVI, 2005, p. 52)

De forma geral, a Reforma de Benjamin Constant estava teoricamente ancorada nos princípios de liberdade, laicidade e gratuidade da escola primária. O limite popular desta se apresentava em sua preocupação em formar para o acesso ao ensino superior, o que, de certa forma, favorecia a vigente cultura quanto à educação escolar. Moacyr mostra como esta fora alvo de críticas da linha positivista mais radical, porque acrescentava conteúdos científicos sobre os tradicionais literários quando se esperava um ensino mais prático fundado em metodologia científica (MOACYR, 1941a).

Para Moacyr, Benjamin se viu diante do desafio do analfabetismo e de colocar em prática uma instrução de forma abrangente, por isso, expressou-se numa das poucas reformas que trataram da instrução na sua globalidade, da primária à superior. À República se impôs encaminhar soluções desde muito adiadas. Sua perspectiva positivista explica o acento em cursos politécnicos (MOACYR 1942d, 1942f). Diante dos costumes que banalizavam o setor, a legislação Benjamin Constant estabeleceu regras radicais que provocaram reações, sobretudo, da iniciativa particular (MOACYR 1941a). Estas prolongaram o debate oficialização ou não-oficialização do ensino durante as primeiras décadas republicanas, consumindo-se em debates no legislativo. De forma que “[...] o entusiasmo pela educação nos primórdios da República teve pouco fôlego. O Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos durou três anos. À reforma Benjamin Constant, que não vingou, seguiram-se outras” (CERVI, p. 52)

Após a atuação de Benjamin Constant e de Caetano de Campos, os projetos e propostas do primeiro decênio do século XX estavam concentrados no ensino secundário e superior, cenário no qual a instrução primária era tratada ocasional e apressadamente. Ao levar isso em consideração na contribuição de Moacyr para a compreensão da constituição do sistema de público de ensino popular, parece-nos importante considerar tais reformas naquilo que se tenciona sobre o ensino primário. As proposições, na segunda metade dos anos 1920, desenrolaram-se em contexto de pressão, a favor da ampliação da instrução

popular e por maior participação da União junto aos estados, expressando-se em duas tendências. Numa primeira, defendia-se a alfabetização como solução; e uma segunda, preocupada com os riscos da instrução descontrolada, empreendia a proposta de educação geral centrada na formação moral e cívica (CARVALHO, 2003).

Moacyr (1916) destacou que o projeto educacional republicano, no segmento do ensino superior, continha ideias de larga autonomia que vieram à tona com a reforma Rivadavia Correa, em 1911, quando os institutos superiores e secundários mantidos pela União ganharam personalidade jurídica e perderam privilégios.

Desta forma, importa-nos, na reforma Rivadávia Correa⁴¹ de 1911, destacar seu fundo teórico que apregoava o afastamento do Estado da instrução superior. As repercussões daquela reforma produziram resposta na reforma ou lei Carlos Maximiliano, de 1915, que se constituiu a partir da reação dos deputados ao projeto de Lei de 1911. As palavras do deputado Antonio Carlos, apresentadas por Moacyr, foram emblemáticas daquele debate ao considerar que, embora a oficialização pudesse se constituir num mal, “[...] era de considerar que a desoficialização integral, como muitos pretendem, não se coaduna, ao menos nesta época, com os interesses do país” (MOACYR, 1942d, p. 81).

O resultado, em 1914, foi o afrouxamento por parte dos defensores da desoficialização. Para Felix Pacheco, “[...] com ação fiscal do Estado, ou melhor a sua ação propulsora” cedeu lugar às pressões particularistas (MOACYR, 1916, p. 10).

Tanto a liberalidade sem controle da proposição de 1911 quanto a liberalidade controlada da reforma de 1915 influenciaram na instrução pública elementar, que vez e outra se via envolta no tema que envolvia a decisão da oficialização/desoficialização do ensino, princípio que estabelece a responsabilidade ou não do Estado para com a instrução nacional, bem como ressoava sobre o envolvimento do governo central na instrução nos estados.

Miguel Calmon (MOACYR, 1942d), convencido da anterioridade da incompetência política sobre a legal do governo central para empreendimento da educação elementar, procurou soluções que não afrontassem a Constituição, como o estabelecimento pela União de Escolas Normal Superior⁴² para formar professores para as Escolas Normais

⁴¹ A Reforma Rivadávia Corrêa tinha como principal foco a desregulamentação e flexibilização do Ensino Superior de forma a favorecer o incremento da atividade privada.

⁴² Escola que deveria, sobretudo, ocupar-se de pesquisar a infância brasileira em suas condições físicas e intelectuais, bem como oferecer oficinas de ensino. Para valorizar o curso vinculou, o acesso ao magistério público por meio de exames para os que concluíssem seus estudos em Escola Normal.

locais. Nas contra-argumentações, permaneciam posições como a do deputado Augusto de Lima. Estas defendiam a inviabilidade constitucional das escolas referidas, alegando o vínculo teórico-político entre Escola Normal e ensino primário, que não seria competência do Governo Central por sua inclusão técnica no ensino primário. O que recebeu de Monteiro de Souza contra-argumentação referenciada na definição do lugar político da administração geral no acordo republicano, sustentava a competência da União na obrigação constitucional de zelar pela defesa da soberania nacional, condição que exigia cuidar da “cultura das massas”. Entretanto afirmou Moacyr: “Devemos mais uma vez dizer que a Comissão de Instrução da Câmara ficou-se silenciosa [...]” (1942d, p. 229).

A discussão e encaminhamento parlamentar da estrutura da educação pública continuava esbarrando no argumento da inconstitucionalidade das ações interventivas nos estados. O paradoxo da resistência foi mostrado por Raimundo Braga, relator do projeto Leblon Régis⁴³, com o qual supomos ter manifestado concordância Moacyr, dada a forma como trata deste. O deputado pontuava que não se estava mais diante de limitações e dificuldades da exegese do texto constitucional. A contradição estaria em outro campo.

E parece mesmo singular e estravagante que haja um povo vivendo, desenvolvendo-se e progredindo, sob uma Constituição liberal que permite a governos estrangeiros a criação e manutenção de escolas estrangeiras em seu território, e que, no entanto, proíbe ao Governo Nacional que o faça. É singularidade que talvez possam explicar os doutores da materialidade constitucional, os versados em letras constitucionais, mas com a qual o meu espírito tosco e achavascado não atina (MOACYR, 1942d, p. 315).

O deputado referia-se ao processo de imigração, no qual as colônias de estrangeiros se estabeleciam como em um estado autônomo dentro do Estado brasileiro, com sua cultura, leis e instauração de processo educativo escolar que desconsideravam a língua e a cultura nacional.

Ao corroborar para o entendimento das motivações impeditivas, Raul Alves ressaltou a resistência no aprendizado do funcionamento da República Federativa, que resultava na condução equivocada do entendimento e prática do princípio republicano federativo. O que observava com suspeição recebeu maiores evidências do deputado José Augusto, as quais contribuíram para a confirmação da ausência de “proibição expressa ou

⁴³ Leblon Régis preconizava subvenção de 15 anos às escolas situadas nos núcleos estrangeiros de Santa Catarina.

implícita” no texto constitucional (MOACYR, 1942d, p. 316), constituindo, de fato, impedimento de ordem política.

Esqueceram que a República é, sobretudo, um regime de cooperação em que, para as obras de nosso engradecimento, não se compreendem exclusividades. Desde que se trata de altos interesses da nacionalidade, arriscados a grande dano, a Federação está obrigada a completar, e até substituir, a livre atividade dos Estados (MOACYR, 1942d, p. 315).

O assunto da responsabilidade nacional pela instrução seguiu polêmica não superada. Mesmo que sobre novos enfoques, permanecia a discordância, naquele momento, diante da dúvida das elites quanto ao processo de recuperação do homem brasileiro na configuração histórico-cultural.

Moacyr (1942d) exaltou a reforma Carlos Maximiliano por ter sido a primeira reforma republicana em que se ouviram “mestres gabaritados”. (MOACYR, 1942d, p. 83). Segundo o autor, isso lhe deu espírito de coerência pedagógica e técnica, sobretudo no cuidado da transposição de práticas e conceitos estrangeiros, respeitadas as diferenças culturais que interferiam sensivelmente na condução da instrução.

O norte das preocupações pedagógicas dessa reforma foi o ensino de conteúdos que respondessem às necessidades dos indivíduos, da nação e do Estado. O objetivo de ensinar questões práticas evidenciou-se no estabelecimento de três línguas, de modo a atender aos princípios democrático-liberais, às relações econômicas e à imigração. Neste sentido, tornava-se emblemática a definição de que, no ensino de línguas no Colégio Pedro II, “[...] *o estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático*, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão, sem vacilar ou recorrer frequentemente ao dicionário” (MOACYR, 1942d, p. 115). A proposta evidenciou a intencionalidade em situar o Brasil no contexto comercial e político internacional.

Uma outra consideração muito presente na obra de Moacyr quanto à responsabilidade pela instrução se fez presente quando da crítica da Comissão de Instrução Pública à Reforma Carlos Maximiliano. Trata do dispositivo denominado Autorizações Legislativas⁴⁴, por meio do qual o legislativo delegava suas atribuições constitucionais

⁴⁴ A prática da ação por meio de autorizações legislativas se transformara em uma tradição desde tempos remotos no Império. O dispositivo da delegação expressou-se de duas formas: como autorização para constituir leis conforme os interesses do executivo, e como dispositivo para cumprir prescrições legais aprovadas pelo legislativo quando se configurassem situações favoráveis.

sobre a instrução pública ao executivo. Moacyr assumiu a crítica, na sua forma tradicional de manifestação, por meio do uso da grafia itálica, atestando o descompasso dos legisladores por grande e significativo tema nacional.

Incidindo ainda uma vez na grave falta de delegar ao Poder Executivo o exercício de atribuições que lhe cabem com manifesta violação de preceitos constitucionais. *Atestando por ato próprio se não a sua incompetência para o preparo das leis de maior vulto e que dizem de perto com os grandes interesses sociais*, pelo menos o seu desamor pelo trabalho e a falta de compreensão exata dos seus grandes deveres, confiou o Congresso Nacional ao Poder Executivo a reforma do ensino, reservando, entretanto, o direito de sancioná-la, se conveniente lhe parecesse, modificá-la se de emendas precisasse, ou rejeitá-la se não correspondesse às grandes necessidades que a situação do ensino aponta e o momento reclama sem tergiversações nem delongas.

[...]

Ainda bem que o Congresso Nacional sentiu o peso de toda a sua responsabilidade e ressaltou os seus direitos e os seus deveres, decretando a revisão do ato praticado por delegação sua para que tivesse força de lei a reforma do ensino (MOACYR, 1942d, p. 131).

A Comissão de Instrução, além de tratar da descaracterização da função do Legislativo, definiu como abusivo o uso por parte do Poder Executivo quando de sua concessão, como a conduta do executivo de nomeação de professores por decreto, sem as credenciais necessárias, bem como a concessão de benefícios em desrespeito ao que preconizava a legislação.

A autocrítica da Comissão identificou o instrumento da Autorização Legislativa entre os fatores que contribuíam para o insucesso da instrução pública. Promoveu-se o estabelecimento de critérios de orientação ao sistema de ensino, como a investidura ao magistério, seguindo processo assegurador da capacidade do mestre; a busca de equilíbrio entre liberdade de ensino e deveres do Estado, de forma a restringir ações oportunistas e politiqueras que redundavam em ilusão e prejuízo aos alunos e suas famílias. O desafio percebido por Moacyr estava na recomendação do país pelos caminhos da instrução “[...] ao mundo civilizado, embora duvidoso o saber do docente, ignorante o discente e decadente o ensino” (MOACYR, 1942d, p. 133).

Desta forma, percebe-se que eram proteladas decisões outras que permitiriam às reformas surtirem efeitos. As considerações contundentes da Comissão referem-se à sinalização que fundamenta a instrução pensada como política pública, conforme se evidencia abaixo:

Trabalho sem dúvida de grande valia este, que pusesse diante de todos, *sob severa crítica a história do ensino nos últimos 50 anos para que bem se compreenda a grande dificuldade na elaboração de uma lei* que consulte os interesses sociais, as exigências da ciência moderna e os princípios fundamentais da organização política do país (MOACYR, 1942d, p. 134).

O grifo posto por Moacyr, na citação anterior, indica pretensão de ir além da intenção de simplesmente destacar parte significativa do texto. Ao considerarmos os rumos do discurso no conjunto do texto, entendemos que adota posicionamento de concordância, bem como sua indicação da necessidade em se estudar a questão. Seu destaque na seqüência, referindo-se à fraqueza do governo na alteração da situação de permissividade que grassava no ensino, corrobora com nossa interpretação.

Essa condição se evidenciou quando a Comissão tratou do lugar histórico da “Lei Orgânica” do ensino de 1911. O cenário dos interesses ocupou os campos das discussões e, diante desse quadro, segundo a Comissão, contribuiu para agravar a situação ao retomar como solução a liberdade desenfreada, levando o ensino a uma decadência jamais vista. [...] “A degradação do ensino chegou afinal, no curto período (sic) de três anos, a extremo jamais atingido e nunca sequer previsto como possível na escala da decadência” (MOACYR, 1942d, p. 139).

Ao registrar o posicionamento da Comissão, reverberou o descaso e os resultados decorrentes da disputa. Assim, o grifo de Moacyr evidencia sua posição pelo ensino centralizado no poder público.

O pouco que restava de bom, mantido por ingentes esforços de professores dedicados e pela indulgência dos alunos, desapareceu em pouco tempo sob a ação destruidora dessa lei, *que mais parecia obra de anarquia que reforma de estadista*, em que pese o respeito devido aos méritos do ilustrado ministro que a decretou [...] o Estado esqueceu os seus deveres, desoficializando prematuramente o ensino e confiando ao acaso a sorte do seu futuro e do seu progresso (MOACYR, 1942d, p. 137-138).

O que perturbava a Comissão, incomodou Moacyr: o liberalismo exacerbado que se pretendia no segmento da instrução. Algo na contramão das nações adiantadas, nas quais o Estado Nacional assumira a instrução pública como condição e perspectiva estratégica, portanto, sob sua direção e controle. A Alemanha sempre condenara a livre docência, a

descaracterização do ensino secundário, a liberação geral dos diplomas e a nomeação por decreto⁴⁵ ou por indicação (MOACYR, 1942d).

De forma geral, a Comissão de Instrução, ao destacar discordâncias e tecer a crítica à Reforma de 18 de março de 1915, assumiu alguns dispositivos da proposição, bem como acrescentou outros, tendo solidificado a preocupação com o recrutamento de professores.

Entretanto, o futuro do ensino, o seu progresso e a grandeza dos institutos dependem sobretudo do provimento dos cargos docentes. Sobre o processo para o provimento dos cargos do magistério longo tem sido o debate em todos os países, como entre nós, sendo hoje ideia assentada e vencedora que só o concurso, com todas as falhas, que lhe possam atribuir os seus impugnadores, preenche os fins que deve ter em vista o legislador, qual o julgamento da capacidade científica, das qualidades didáticas, conferindo a imprescindível autoridade àquele que é investido nas funções de professor. Mas para que o concurso alcance tais resultados, preciso é que o seu processo ofereça todas as garantias para apuração da competência científica do candidato e para a justiça do julgamento pelo Tribunal de tais funções investido.” (MOACYR, 1942d, p. 140).

A preocupação da Comissão com a lisura do processo de seleção fez com que esta optasse pela apresentação ao governo de mais de um nome nos resultados dos concursos. A motivação era de cunho moral e de ordem prática, pretendendo evitar a demora da burocracia de um novo concurso uma vez constatadas irregularidades. As delongas seriam evitadas e se faria justiça. Impunha-se a apresentação de mais de um nome como melhor solução “[...] para que o governo escolha aquele que reúna os melhores dotes científicos e morais [...] Enquanto o ensino for oficial, a intervenção do governo na escolha dos membros do magistério [...] é um direito indiscutível e um dever iniludível (MOACYR, 1942d, p. 143-144). O consenso não aconteceu na própria Comissão, por conta da alegação de desmoralização das congregações e do prolongamento de contenda que impedia a agilidade do processo.

Ao assumir a investidura como um direito e uma obrigação do poder público no cuidado com a instrução pública, na execução da reforma, eclodiram reações contra a forma enérgica empenhada pelo governo contra os abusos no direcionamento do ensino. Quanto à equiparação entre escolas oficiais e privadas religiosas, Moacyr assume, no

⁴⁵ A Comissão de Instrução denunciou que, em geral, professores que adentravam ao magistério pelo instituto da nomeação nunca haviam se submetido a concurso antes de suas nomeações. “Nenhum, ou bem poucos.” (MOACYR, 1942d, p. 140).

pronunciamento da Comissão, o lado do ensino laico. O argumento estabelecia “Se a Constituição estabelece que ‘será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos’ *se não pode equiparar aos estabelecimentos públicos os particulares onde o ensino é religioso*” (MOACYR, 1942d, p. 166).

Quanto ao período 1915-1916, referente à execução da reforma, Moacyr registrou a necessidade de estudar sobre um dos aspectos cruciais da moralização da instrução. Neste sentido, um dos principais objetivos da reforma, expresso nos seus resultados iniciais, foi acabar com a farra das aprovações e da diplomação fácil nos preparatórios. Os primeiros resultados desse processo configuram a confirmação de algo preocupante no estágio anterior. Em comparativo de matrículas apresentado por Moacyr, a discrepância dos números de um ano para outro falam por si.

Deu-se ao exame vestibular o seu verdadeiro papel, qual o de contrastear o preparo fundamental reconhecido pelos ginásios oficiais. Ótimo o resultado do primeiro ano de experiência. Matricularam-se como alunos novos, isto é, não repetentes na Faculdade de Medicina do Rio, em 1915, 283 alunos; em 1916, dois; na Faculdade de Medicina da Baía: em 1915, 79; em 1910, 17; na Faculdade de Direito de S. Paulo: em 1915, 215; em 1910, 25; na Faculdade de Direito do Recife: em 1915, 72; em 1916, 21; na Escola Politécnica: em 1915, 175; em 1910, 30; nas Faculdades livres de Direito do Rio: em 1915, 548; em 1910, 49. Algarismos eloquentes; um total de 1.302 em 1915, de 144 em 1916.” (MOACYR, 1942d, p. 169).

Não é algo só moralmente constrangedor que atestava com que facilidade “ignorantes audazes” chegavam ao bacharelado. Os números denunciam, de um lado, com que frequência era dificultoso promover transformações no ensino superior e, na mesma direção, como a prática de parte da elite era perniciosa ao sistema educacional. Sua elite repercutia de forma decisiva no ensino elementar, uma vez que o tornava, em certo sentido, desnecessário.

No longo processo de envolvimento do governo central com a instrução popular, sobretudo agindo nos estados, foram decisivas as ações demandadas sobre as colônias estrangeiras, como evidenciou Moacyr em obra com título específico sobre o período monárquico. A aceleração do movimento imigratório em novo contexto, a partir, sobretudo, da Primeira Grande Guerra, contribuiu para se desencadeasse a intervenção do governo central na instrução local estadual.

Emenda do ano de 1918 (MOACYR, 1942d, p.175) estabelecia subvenção do governo federal a governos estaduais para que fundassem escolas para o ensino da Língua, Geografia e História do Brasil em Municípios de antigas colônias estrangeiras sob inspeção federal. Estávamos num dos momentos em que a presença da influência da organização trabalhista e cultural da força imigrante se fazia sentir tanto na cidade como no campo, além do que o elemento estrangeiro firmava-se com a manutenção de sua cultura, pondo em risco a identidade e segurança nacional.

Os critérios de uniformidade de ensino, presentes na proposta de equiparação, pensada pelo Ministério de Carlos Maximiliano, evidenciam princípios básicos para um sistema de ensino democrático e republicano: seriedade, eficiência, aprovações merecidas, liberdade na distribuição das matérias e honestidade nos processos.

O ministro Alfredo Pinto, em 1920, reconheceu a contribuição do Decreto de 1915 na melhoria da situação da instrução. Entretanto já detectava necessidade de sua readequação para aperfeiçoamento dos institutos de ensino pela permanência da necessidade de moralização e racionalização dos exames em “[...] rigorosa seriação, indispensável ao preparo intelectual da mocidade que se destina aos cursos superiores, corrigindo-se ao mesmo tempo a insuficiência e superficialidade dos estudos secundários em nosso país [...]” (MOACYR, 1942d, p. 179).

Razões motivadas por estratégias, objetivos e situações diferenciadas, do ponto de vista administrativo e pedagógico, levaram Alfredo Pinto a propor, em 1921, substituição do Conselho Superior pelo Conselho Nacional de Instrução, considerado estratégico para a promoção da educação da população.

A organização do Conselho Superior de Ensino, tal qual o instituiu a Reforma de 1915, deve ser igualmente remodelada, *criando-se em seu lugar o Conselho Nacional de Instrução*, como um aparelho propulsor da educação popular, funcionando no Distrito Federal e compondo-se: do presidente do Departamento Nacional do Ensino (também reitor da Universidade) como seu presidente; dos diretores das Faculdades e Escolas componentes das universidades; de um professor catedrático de cada Faculdade ou Escola, eleito por um biênio pelas respectivas congregações; do diretor do Colégio Pedro II; de um professor catedrático do mesmo Colégio; de dois membros livremente nomeados pelo Governo dentre os cidadãos de notório saber em assuntos de instrução pública. Este Conselho terá atribuições amplas no desenvolvimento e aperfeiçoamento da instrução pública no Brasil (MOACYR, 1942d, p. 182-183).

Das informações trazidas por Moacyr, conclui-se que não se tratava de simples troca de nomenclatura, mas do estabelecimento de uma instituição que se definiria pela preocupação com a instrução popular. Neste sentido, em seu último relatório, Alfredo Pinto estabelecia a estrutura básica e linhas gerais da reforma: criação do Departamento Nacional de Instrução (subordinado ao ministro e aglomerando níveis e modalidades de ensino); Conselho Nacional de Instrução com amplas atribuições. No centro delas, estava o objetivo de criar uma organização que conduzisse ao estudo metódico; à nacionalização e maior difusão do ensino primário; à ampliação do regime universitário, o que demanda:

[...] a instituição de uma *Escola Normal Superior, federal, para formação de professorado secundário*. É preciso também que, nessa remodelação, seja dada nova e mais salutar feição ao serviço de fiscalização federal do ensino, porque é o principal elemento auxiliar do bom êxito do ensino. (MOACYR, 1942d, p. 190).

Como se tornou comum na observação na leitura da obra de Moacyr, toda vez que o texto expressa compromisso e defesa da formação dos professores, o autor insiste em destacar o texto, o que nos tem levado a inferir que se trata mais de posicionamento que uma simples elucidação do discurso alheio. A incidência deste procedimento indica a defesa da importância estratégica, para qualquer sistema de ensino, da formação de professores. Neste caso, para estabelecer uma nova fisionomia ao ensino secundário.

A reforma Luiz Alves-Rocha Vaz⁴⁶ parece ser a mais contundente proposição que atinge a educação primária na República desde os tempos do Império. Em 1923, o Ministro João Luiz Alves fez afirmações que podem induzir à conclusão de que não se havia avançado. Precisamos esclarecer que a situação emblemática do atraso da instrução pública, agora num novo contexto, já permitira definir, como prioridade básica, a inversão de gastos para o ensino primário.

A decadência incontestável do ensino secundário e superior [...], e deficiência do ensino primário estão a desafiar a atenção patriótica e a ação enérgica dos poderes públicos [...]. Preliminarmente as dificuldades financeiras influem sobre a solução, máxime, em relação ao ensino primário. Penso, porém, que nesta matéria, ainda apelando para as economias em outros serviços, todo sacrifício atual deve ser aplaudido e

⁴⁶ A reforma João Luiz Alves também ficou conhecida por Rocha Vaz porque este, professor da Faculdade de Medicina, foi o principal membro que elaborou o anteprojeto do decreto federal e dirigiu a execução da reforma (BITTENCUORT, 1990, p.25).

será de larga compensação em futuro próximo. (MOACYR, 1942d, p. 191).

Neste sentido, o ministro atuou na defesa da organização eficiente, séria e de maior harmonia na orientação, definida a partir do lugar da liderança da União na unificação e uniformização do ensino primário, com simplificação e fiscalização competentes.

As primeiras iniciativas republicanas, no sentido de democratização do acesso à escola, permaneceram como desafio aos estados. Por força da Lei maior, o Estado atribuiu aos estados a responsabilização pela instrução do povo. Povo que já compunha segmento muito diferenciado daquele da primeira metade do Império. Assim, a maior e menor amplitude nesse processo ficou dependente das condições de financiamento de cada estado, o que colocou São Paulo na dianteira do processo. Sua posição é pertinente no cenário da instrução nacional, na medida em que se consolidou como referência aos demais entes políticos do Estado brasileiro, bem como para pensar o sistema nacional de ensino.

4.2. A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Tratar de sistema em educação não é campo tranquilo, até nos dias de hoje, é questão controversa. Embora o país tenha uma rede de escolas municipais, estaduais e federais, sejam elas estatais ou controladas pela iniciativa privada, o nó da questão permanece problemático, sobretudo em se tratando de sistema de ensino público popular. Ainda é questão não resolvida o entendimento e a prática do que seja público, sobretudo se observarmos os limites da qualidade da escola brasileira.

Primeiro ponto a ser levantado: não foi privilégio da República se ocupar do sistema de ensino. Segundo, no Brasil, desde os primórdios do estado livre, preconizou-se como destaque o ensino voltado para os níveis de ensino superior e para a formação técnica, consolidado no período republicano (MOACYR, 1942e, 1942f).

Saviani (2009) ao apresentar provocações para a Conferência Nacional de Educação de 2010, parte do princípio de que sistema, de forma geral, responde a uma necessidade específica identificada pelo homem no enfrentamento de algum problema, de alguma limitação histórica que rompe com o movimento normal das ações humanas. Desta forma, o ato de sistematização implica intencionalidade e ordenação de múltiplos elementos em uma unidade, em que os elementos envolvidos mantêm sua especificidade e a relação com a realidade objetiva vivida pelo homem. “[...] por isso, o conjunto, como um

tudo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida. Assim caracterizam a compreensão da noção de “sistema”: a) Intencionalidade; b) Unidade; c) Variedade; d) Coerência interna; e) Coerência externa” (SAVIANI, 2009, p.3).

No campo da educação, o mesmo autor define que o sistema educacional, para existir, deve preencher os requisitos de intencionalidade definidos na relação sujeito-objeto, de conjunto consubstanciado na unidade-variedade, bem como coerência interna e externa; e a formulação de uma teoria educacional. A partir disso, entende que são condições básicas para o estabelecimento de um sistema de ensino a consciência dos problemas em situação histórico-geográfica determinada, o conhecimento da realidade das estruturas, a formulação de uma pedagogia (SAVIANI, 2009).

Essa análise das condições básicas na história brasileira da educação levou o autor supra citado à conclusão da tarefa a ser enfrentada na construção do sistema nacional de educação que tem encontrado os obstáculos econômicos (resistência quanto à manutenção do ensino público), políticos (descontinuidade de ações, reformas e leis), filosófico-ideológicos (ação de ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação); obstáculos legais (dificuldade em aprovar legislação geral de organização do ensino) (SAVIANI, 2009).

Assim, a temática desta parte leva, necessariamente, a se perguntar se há em Moacyr preocupação com a existência de um sistema de ensino e em que medida apresenta-se esta questão na sua produção sobre a instrução na República. Ao tratar disso, vale destacar que o tema sistema nacional de educação não foi privilégio deste regime, a discussão vem do tempo imperial com candente e acalorada discussão nas duas últimas décadas daquele período. Esta se deu no espectro das alterações que se avizinhavam com a liberação da mão-de-obra escrava e o sufrágio universal (MACHADO, 2002), bem como, na instalação da República, figurou como promessa por longo tempo (ROCHA, 2004). A mesma se deu no interior da dicotômica relação entre a definição do lugar do país no capitalismo internacional e as condições culturais relativas ao poder construídas no país. O grande entrave nas proposições parlamentares ou do executivo se encontrava, do ponto de vista político, no instituto da autonomia dos governos locais. Argumento já contestado por interlocutores de Moacyr no governo do Império, notadamente a partir da década de 1860.

Entretanto nosso estudo considera as respostas diferenciadas dadas: no Império, a base teórica da política era de matriz liberal, na República, ela se constituiu positivista. Ambas assumiram determinações específicas conforme a perspectiva dos projetos das

elites político-econômicas no poder, ou que dele se valiam. Desta forma, a discussão de sistema de ensino foi adiada ao adentrar da República e retorna com força nos anos 1920, inaugurando um novo vigor nos debates, sobretudo pela presença do ator escolanovista, situado por Rocha (2004) no rol dos críticos republicanos⁴⁷, sobretudo em relação à ação da “política dos governadores”

O Presidente da república faz os governadores dos estados, os governadores fazem as eleições e as eleições fazem o Presidente da República. É a famosa sorites de Nabuco de Araújo aplicada como um pугente estigma, na plenitude de sua forma, às faces do Brasil republicano. Funcionam os alambiques eleitorais e nos congressos dos estados ou no congresso federal caem periodicamente os produtores incolores dessa estranha destilação (SALES, 1901, pp. 65-66).

A política está divorciada da moral, por isso perpetua o assalto e a dilapidação dos cofres públicos nos Estados, e na mesma esteira a perseguição dos honestos. O mesmo se dava no Congresso Nacional, submisso ao agrado do governo. Sales (1901) acusa o estabelecimento de uma democracia em rótulo de propaganda que impõe uma ditadura passiva, um presidencialismo ditatorial.

Nesse embate político, compreende-se, com base em recortes de seus interlocutores, porque Moacyr retomou indicativos históricos que explicam a resistência em relação a ações do governo central nas unidades de governo, algo nem sempre unilateral (só a partir do governo central), mas desde os estados, mesmos quando se alegava o perigo de influenciar na sua soberania. O receio de interferência descontrolada do governo central na organização das forças políticas locais está manifesto na história republicana no Rio Grande do Sul (MOACYR, 1940b).

Porém, é também nesta província que Moacyr identificou o germen da viabilização da intervenção (MOACYR, 1940b), o que seria retomado em um novo momento da imigração e constituição de suas colônias na República. Durante a Primeira Grande Guerra, a presença do contingente de imigrantes alemães no sul do país resultou em pressão pela

⁴⁷ “A geração dos *críticos republicanos* se antagonizou com o modelo político que vigorou na Velha República, porque este não soube reconstruir a dimensão pública que estivera de alguma forma presente no Império, sujeitando-se vergonhosamente, através da *política dos governadores*, à manipulação das situações de poder. Porém, ela não soube sair do mesmo paradigma de concepção da política. Os seus vislumbres remetiam sempre a uma certa utopia da sociedade educada, ou, [...] a uma sociedade fundada no direito civil dos povos, à semelhança daqueles direitos que regeram a constituição das nações entre os povos anglo-saxões. Na impossibilidade de construir essa realidade política a curto prazo, dados os fundamentos sociológicos que nos determinariam, há que se recorrer à ação política do Estado, não só como construtor da ordem no imediato, mas também como possibilidade de construção histórica” (ROCHA, 2004, p. 38-39).

intervenção do governo central na instrução primária. Neste sentido, no ano de 1917, no governo Wenceslau Brás, aconteceu o fechamento das escolas que não ensinavam português (FIORI, 1991).

A proposta de ação nessas colônias, objetivava impedir a constituição de escolas estrangeiras sem compromisso com a identidade nacional. A permanência destas significava risco político, sobretudo no período pós-Primeira Grande Guerra com a exacerbação de nacionalismos. No período, o governo da república estabeleceu as primeiras relações de compromisso com os estados, como o financiamento de escolas primárias.

Do estudo de Moacyr, concluímos o desafio que organizar o ensino público, especificamente o popular, como um conjunto estrutural de dimensões político-legal, humano e físico. A primeira envolveu as leis pertinentes e nascidas das condições que a realidade exigia e que permitiam sua execução. A terceira à construção de prédios e espaços públicos adequados para o funcionamento da instrução sob o ponto de vista da biologia e da pedagogia. Ele as condicionava ao desafio da estrutura humana no que se refere à formação de professores, condição básica que informa as outras duas.

Toda discussão prévia do que deve ser lei que reforme o ensino, *é ociosa e anacrônica sem a formação do professor*. Entregar um navio a um marinheiro que nunca navegou, é insensato. Quem criou o navio atual foi a prática da navegação. Venha, pois, esta tão desejada refôrma da instrução pública satisfazer a premente urgencia de educar o povo. Ninguém a solicita mais ardentemente do que eu. Venha, sim, como um barco bem aparelhado, *mas quando houver marinheiros capazes de evitar que ele sossobre*. (MOACYR, 1941a, p. 96).

Assim se compreendem as estratégias dos discursos e as proposições de instalação da Escola Normal. A consolidação da mesma, segundo consenso presente nos textos, exigia ação do Estado nas unidades governamentais para garantir bons professores, sem os quais nenhum sistema de ensino se estabeleceria. Já afirmamos, quando tratamos das províncias, que nestas se marcou o fortalecimento da ideia da Escola Normal como condição de melhores escolas e ampliação da oferta da instrução, sobretudo no sentido de contribuir para a efetivação do instituto da obrigatoriedade.

Na dimensão estrutural, os primeiros longos tempos republicanos foram marcados por tentativas de órgãos de coordenação e difusão do ensino. Até a época da Primeira Guerra, expressaram-se na seguinte estrutura político-legal: 1890 com a Secretaria de

Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos agregada aos Ministérios do Interior e da Agricultura (Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890), sob a direção de Benjamin Constant com organização determinada, em maio de 1891, pelo Decreto 377 (MOACYR, 1941a). Logo depois, em 1891, a Instrução Pública passou para a responsabilidade do Ministério de Justiça; já em 1906 com o Ministério de Instrução; no ano seguinte, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu o ensino profissional. Nos anos seguintes, temos a seguinte configuração legal-burocrática: 1907, Ministério de Instrução; 1909, Junta de Ensino; 1911, Conselho Nacional de Ensino na reforma Rivadávia Corrêa; 1915, o Conselho de Ensino Superior na reforma Carlos Maximiliano ; 1917, Conselho Nacional de Ensino (MOACYR, 1942b); 1925 , Conselho Nacional de Ensino na reforma João Luis – Rocha Vaz e o Departamento Nacional de Ensino em 1925. (MOACYR, 1944). Grande parte desses organismos tinha natureza consultiva.

[...] o impulso e o desenvolvimento da educação no país, serão atribuídas as seguintes funções: a) *procurar disseminar o ensino primário, sobretudo de caráter profissional*, [...]; b) auxiliar e subvencionar escolas destinadas à preparação de professores para o ensino primário [...] *Escola normal modelo [...] tenham um espírito genuinamente nacional* [...]; c) fazer censo bianual de idade escolar; d) preparar e comparar estatísticas da situação da educação popular no território nacional; e) produzir relatório anual e encaminhamento de medidas que devam ser tomadas ao Ministro do Interior; f) promover divulgação de informações gerais e específicas sobre a situação da educação no Brasil e no mundo; g) publicação de relatórios e livros; h); j) estabelecer o contato com *países de notável desenvolvimento pedagógico*. [...].(MOACYR, 1942b, p. 204-205).

No capítulo segundo de *A instrução e a República*, que trata do Código F. Lobo (1892-1899), Moacyr (1941b) relatou a atuação de Medeiros e Albuquerque. Em setembro de 1896, este, como membro da Comissão de instrução Pública, “[...] ofereceu ao estudo da Câmara projeto que criava o Ministério de Instrução e Belas Artes” (MOACYR, 1941b, p. 214). Seu principal argumento alertava sobre o estado de anarquia geral em que se encontrava o ensino. Entendeu que não se explicava só pela causas normalmente acusadas, mas, sobretudo, pela necessidade de uma autoridade ilustrada.

[...] falta bons professores [...] programas e regulamentos muito razoáveis; mais do que há mais completa ausência é da unidade de ensino; e de sistematização ordenada e lógica, é de aplicação de métodos verdadeiramente pedagógicos. Carece de uma autoridade superior que

possa ver do alto os interesses gerais da instrução; interesses nacionais e mesmo alguns internacionais, que só podem ser apreciados por quem saiba despir-se dos preconceitos mesquinhos de cada congregação. (MOACYR, 1941b, p. 214).

Albuquerque trata de questões relativas ao ensino superior refém das congregações, um governo dentro do governo. Entretanto constitui contribuição para pensar uma organização mais sistemática do ensino com vistas ao cumprimento de sua função pública republicana. Assim, a Comissão de Instrução Pública estabeleceu, no artigo primeiro do projeto, a criação do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes. Argumentou a Comissão da necessidade de se constituir órgão com função semelhante ao Ministério da Educação na França para responder aos problemas sem recorrer ao empirismo e às conveniências de momentos e grupos. Ao Ministério da Instrução Pública e Belas Artes caberia “[...] regulamentar e fiscalizar os institutos de instrução secundária, superior e técnica, centralizar e publicar todos os dados estatísticos ou de outra ordem que possam interessar ao ensino público no Brasil” (MOACYR, 1941b, p. 216). Todavia, nosso autor informa que a Câmara não teve apreço pelo projeto.

O debate concernente à estrutura de unificação foi dos mais acalorados porque feria interesses de base econômica liberal quando a solução tangenciava para um encaminhamento mais controlado. Desta forma, Raul Alves, membro da Comissão de Instrução, reagiu à criação do Conselho de Educação por entender que sua inspiração nos Estados Unidos apenas criaria uma instituição burocrática, dada a condição cultural diferenciada do Brasil, marcada pela dificuldade de contribuição individual, com projetos coletivos. Trata-se da compreensão da existência de uma tradição brasileira para a incapacidade de associação.

[...] a feição do instituto americano está ligada à iniciativa particular daquele grande povo que, sob este aspecto, pode apresentar ao mundo um grande exemplo a seguir. É uma questão de raça. *Os Board of Education* da Norte América constituem uma instituição que se propaga por todo o país em contato com todas as camadas sociais (MOACYR, 1942b, p. 207).

Porém, do ponto de vista do objetivo, a instrução, segundo a compreensão de Monteiro de Souza (MOACYR, 1942b), definia-se como condição promotora e critério de civilização moderna. O que redefinia e indicava a responsabilidade do Estado para com a estrutura de ensino, de modo que a educação fosse tornada acessível a todas as pessoas, pobres e ricas. Influenciado por esta tendência, entendeu que a unificação do ensino e seu

estímulo comportavam estrutura decrescente que deveria ramificar em todas as cidades (MOACYR, 1942d, p. 207-210).

Neste sentido, Moacyr entendeu que o posicionamento de Ramiro Braga, ao questionar a viabilidade técnica e financeira da instituição do Conselho Nacional de Educação e sua sugestão de aproveitamento da estrutura já existente para funções similares no ensino superior e secundário, “[...] adiou mais uma vez uma das soluções mais urgentes - coordenação do ensino primário no Brasil” (MOACYR, 1942d, p. 213). No ideário positivista brasileiro identifica-se a inadiável existência da autoridade ordenadora, era considerada a única capaz de perscrutar as reais necessidades e interesses gerais da instrução. Orientação que se constitui hegemônica a partir dos anos 1920.

A definição da necessidade de unificação, sistematização, ordenamento lógico, entretanto, não se constituía posicionamento isento. Entre os fatores que contribuíram para o adiamento do sistema de educação, estava o embate entre as mentalidades pedagógicas hegemônicas na história da educação brasileira. Nos primeiros trinta anos da República, as três concepções filosófico-pedagógicas, a tradicional, a liberal e a cientificista, que já estavam presentes nas duas últimas décadas do Império, ora se conflitavam, ora se acordavam. A posição tradicional se consolidara no ensino de elite. As duas últimas defendiam o Estado laico e, conseqüentemente, uma maior popularização da cultura e educação. Convém destacar que, a princípio, a matriz positivista-cientificista apregoava a desoficialização do ensino, como se observa no embate das reformas nos primeiros 20 anos do século XX.

Os obstáculos se apresentaram na posição de desoficialização dos positivistas cientificistas e na radicalização dos liberais pelo afastamento do Estado das questões educativas, sob a alegação fundada na máxima de que o Estado não deve ter doutrina. Desta forma, o objetivo de universalizar o ensino e superar o analfabetismo foi sendo adiado. O centro da questão é situado por Saviani (2007) no delineamento das vertentes do pensamento liberal brasileiro que gerou tensões entre a centralidade do Estado e a recusa de seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade frente aos interesses da sociedade civil liberal.

Desta forma, o paulista Sales Junior (MOACYR, 1942d p. 414) apresentou, em 1920, um projeto de auxílio à educação primária, no qual estabelecia o Conselho Nacional de Educação no Ministério do Interior, com a finalidade de coordenar a uniformização da instrução, e contribuir, de maneira mais decisiva, na modelação da integração e da

identidade nacional. A esse objetivo mais geral estabeleceu no projeto a criação de Escola Normal em lugares estratégicos; a realização de estatísticas anuais e a criação de conselhos semelhantes nos Estados. Assinalava o propositor o papel do Conselho na coordenação da uniformidade da instrução como contributo fundamental na modelação da integração nacional.

Se se não combinarem sinergicamente todas as forças propulsoras do ensino público, não se logrará tão pouco a combinação dos resultados. A energia integradora dessa elevada função reside num órgão central, considerado necessário em toda parte, onde os poderes nacionais não se despreocupam do problema da instrução primaria (MOACYR, 1942d, p. 215).

Como referência à função estratégica da centralidade nacional na condução da instrução pública, Levassuer exaltou as contribuições do *Bureau of Education*⁴⁸ nos Estados Unidos em 1867, no fomento e emulação do progresso educativo, respeitando as peculiaridades e organizações educativas dos estados. Apresentou como argumento a importância do Conselho Nacional na República Argentina diante de seus magníficos resultados ascendentes da instrução (MOACYR, 1942d, p. 216).

Com o mesmo sentido, em 1823, o deputado paraibano Tavares Cavalcanti apresentou proposta de criação do Conselho Nacional de Educação e demais órgãos de administração e inspeção do ensino primário. Sua proposta recebeu apoio e reforço do posicionamento da Comissão de Constituição expresso nas ponderações do relator da mesma. O deputado Juvenal Lamartina consagrou a importância de um órgão coordenador em favor do ensino popular nacional, com a seguinte argumentação.

O Conselho Nacional de Educação, para preencher os fins que tem em vista o projeto em estudo e reclamados pela necessidade do Brasil, precisa ser constituído por espíritos adiantados, que estejam ao par dos mais modernos métodos do ensino, adotados pelas nações civilizadas. E como em matéria do ensino a colaboração do sexo feminino é das mais preciosas, a Comissão sugere que para a constituição do Conselho entre uma ou duas mulheres de reconhecida competência. (MOACYR, 1942d, p. 218).

⁴⁸ Coroamento da obra de Horace Mann iniciada em Boston em 1837, e que se constituiu num processo que se espalhou pelo país e teve seu auge na criação do *Bureau Nacional*. A preocupação base de Mann era que a educação oportunizasse condições de sustentação a partir da definição do perfil do povo.

Azevedo Sodré (MOACYR, 1942d) propunha emenda de criação do Departamento de Educação com as atribuições seguintes: publicação de Anuário do Ensino Primário no Brasil, que se comporia de estatísticas, métodos, congressos e melhoramentos; publicação do Anuário do Ensino Secundário e Superior; manutenção do Museu Pedagógico na capital federal. Sua proposta objetivava unificar a estrutura para a promoção da instrução primária, secundária e superior, o que se deu na criação do Departamento Nacional de Ensino pela reforma de 1925. Quando da proposição de seu projeto, Sodré manifestou grande indignação frente à tranquilidade do governo central.

Começarei por estranhar que a União ignore completamente o movimento educativo que se opera nos Estados; que nada saiba do que neles ocorre com respeito à instrução primária. Nós, membros do Congresso Nacional, estamos bem informados do que se refere ao Estado que aqui representamos; mantemo-nos, porem, mais ou menos jejunos com relação aos outros. E não se compreende e não só justifica que os poderes públicos federais, em matéria de tão fundamental relevância, da qual depende o progresso e o futuro da nacionalidade, levem o seu desinteresse ao ponto de se conformarem com a completa ignorância dela (MOACYR, 1942d, p. 221-222).

A possibilidade de revisão e alteração do Decreto de 18 de março de 1915 (Carlos Maximiliano), viabilizando a criação do Departamento Nacional de Instrução Pública e instituindo o Conselho Nacional de Instrução, com abrangência sobre os segmentos diversos da instrução, foi apresentado por Moacyr (1944) em *A instrução e a República*, volume 5º. Trata-se da reforma João Luiz Alves – Rocha Vaz, estabelecida pelo Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que dispôs sobre a criação de estrutura composta do Departamento Nacional de Ensino subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores; supressão do Conselho Superior de Ensino e instituição do Conselho Nacional de Ensino ao qual “[...] competirá discutir, propor e emitir opinião sobre as questões, que forem submetidas à sua consideração sobre ensino público, pelo governo, pelo Presidente do conselho ou por qualquer de seus membros” (MOACYR, 1944, p. 47).

A respeito desta reforma, ressaltou Moacyr a criação do Departamento Nacional de Instrução Pública, segundo observou, resultado de campanhas nascidas no interior do Congresso Nacional. O movimento se deu na liderança de Miguel Calmon, José Augusto, Monteiro de Souza, Azevedo Sodré, Tavares Cavalcanti, bem como a recomendação do Congresso Brasileiro de Ensino Superior que, “embora de feitio excessivamente

burocrático, estes institutos são um passo para frente no problema da educação nacional.” (MOACYR, 1944, p. 35).

Se na estrutura física e humana prevaleciam a ausência e a carência, na estrutura político-legal abundavam textos de projetos, reformas, proposições tanto do executivo como do legislativo, que quase sempre esbarravam nas condições de orçamento, na inconstância, na falta de persistência e continuidade, e mesmo na impropriedade dada ao contexto e condições, e na interpretação inadequada do princípio federativo republicano. Condições que a fizeram cair na vala comum dos arquivos. As reformas estaduais da instrução só foram retomadas com força na “lição das coisas” na segunda metade do século XX, e, de forma insistente o projeto de sistema nacional de ensino⁴⁹.

Quanto às contribuições estaduais, os estudos de Nagle (1978) confirmam que, normalmente, as Inspetorias de Instrução Pública eram impotentes e ocupadas por pessoas que não entendiam sobre educação, e que, a partir dos anos 1920, as Diretorias Gerais passaram a contar com “educadores profissionais”. O trabalho destes costurou a racionalização da estrutura de ensino em órgãos subdivididos em instâncias (seções; Conselho de Ensino, Conselhos Municipais, Assistência Técnica do Ensino) com a função de viabilizar a implantação das reformas e remodelações necessárias. As metas e demandas exigiram a institucionalização do recenseamento escolar, por sua contribuição estratégica no planejamento da política educacional popular.

Era a modesta infiltração do ideário da Escola Nova, iniciado nas últimas décadas do século XIX com prolongamento pelas duas primeiras décadas do século XX, ao que se seguiu fase de realizações e resultados, definida pela produção de uma literatura educacional específica, bem como implementação de ações em governos estaduais (NAGLE, 1978). Em relação ao que acontecera no período compreendido entre os anos de 1920-1930, Lourenço Filho assim o caracterizou:

Em 1930, a situação era a de uma intensa agitação de idéias e tendências diversas. Em sentido de coordenação nacional de toda obra da educação começava a firmar-se, em grande parte graças aos congressos da Associação Brasileira de Educação (Curitiba, 1927; Belo-Horizonte, 1928; São Paulo, 1929). Nenhuma tendência ou diretriz, porém, se evidenciava ainda como perfeitamente clara e definida. Havia uma aspiração, mais que diretrizes assentadas. Dentro dos quadros políticos do

⁴⁹ No século XIX na proposição de sistema de ensino, pensava-se em rede de escolas articulada em normas, diretrizes e objetivos comuns, que requeriam forte investimento financeiro frente às condições materiais que exigia. O que não se deu por conta dos recursos irrisórios rubricados para a instrução pública conforme confirmam os argumentos da historiografia. Não era um problema de ideias, propostas e programas.

momento, a coordenação de um pensamento nacional devia encontrar, como encontrava, não pequenos obstáculos. (LOURENÇO FILHO, 1940, 35).

A grande bandeira do movimento reformista, tornada senso comum, situava-se na dimensão metodológica que privilegiava o concreto, a observação, a atividade do aluno e a substituição do aluno passivo. Entretanto esta não deve ser compreendida sem a constituição de outras condições de base legal, estrutural e formação. Para tanto, engendrou-se o projeto de Escola Normal em bases científicas, com grande incidência das ciências fontes da educação (psicologia educacional, história da educação, biologia educacional, sociologia educacional). O ideário foi assumindo espaço na legislação, de forma que a definição do papel do professor como intermediário, multiplicador e estreitador das relações do aluno com o meio na criação de circunstâncias desafiadoras culminou no Regulamento da Instrução Pública de 1923.

Este foi o contexto das publicações de Moacyr. Temporariamente, podemos pensar que muitos dos recortes que o autor fez por meio do uso do itálico se explicam mediante daquele contexto de influência escolanovista, sobretudo na intenção referente ao sistema nacional de instrução. Este olhar nos conduz as duas trilogias do período imperial, *A instrução e o Império* e *A instrução e as províncias* de dimensões pedagógicas modernas e de estrutura coordenadora central, destacadas por Moacyr. Ideias que fazem parte do ideário escolanovista, bem como estão presentes no projeto educacional do governo do Estado Novo, lugar em que escreve Moacyr.

De forma geral, os fatores determinantes das causas da não implementação de sistema de ensino na primeira República podem ser entendidos, em parte pelo argumento do princípio republicano da descentralização, pela força do pensamento liberal brasileiro em sua vertente spenceriana, pela influência do modelo norte-americano, pelo peso econômico do setor cafeeiro, entre outros, sobretudo na redefinição da opção pelo salvamento do elemento nacional frente à decepção e potencial perigo evidenciado na, então, solução imigratória (CARVALHO, 2003).

As ideias de sistema nacional, quando vieram à tona nos primeiros longos tempos republicanos, estava atrelada à concepção estrutural de organismos governantes que evidenciassem maior controle sobre as ações e resultados. A maioria delas vinculada, ao segmento de ensino ligado ao processo de acesso via ensino secundário, que, juntamente

com a demanda do ensino técnico compunham a estrutura de ensino, com a instrução primária conduzida a reboque destes.

Os debates dos anos 1920-1930 e as ações dos reformadores nos estados permitiram que se avançasse no enfrentamento do modelo republicano vigente, numa perspectiva, já dita antes, que fortificava a opção pela centralização autoritária.

Podemos identificar duas fases na constituição e influência de um pensamento autoritário no Brasil, tendo como marco a grande depressão mundial e a revolução de outubro de 1930. Na primeira delas, situada na década de 1920, ocorreu uma espécie de maturação ideológica dos autores, com relativa influência na vida cultural e política. Na segunda, o pensamento autoritário ganhou considerável prestígio, e os principais ideólogos da corrente tiveram papel significativo na criação de instituições e na vida política geral. (FAUSTO, 2001, p. 20).

O advento do governo Vargas, em seu primeiro momento, permitiu a ação destes na organização da instrução pública sem maiores problemas. Entretanto, ao estabelecimento do Estado Novo, muitos se afastaram do governo ou foram expurgados, permanecendo aqueles que não haviam se atritado com o poder estabelecido ao menos, supostamente, compactuavam que a solução para o Brasil passava pela experiência de governo autoritário. A revolução autoritária de direita, naquele tempo, desenhava-se como reação dos estados capitalistas ao espectro comunista e alardeada pela movimentação operária.

Naquele momento de centralização do poder, que delimitava a presença coletiva pela força estatal, com as prerrogativas do direito individual submetidas à limitação do direito coletivo (BORIS, 2001), engendrava-se a organização de um sistema geral de educação a serviço da tese do salvamento do homem brasileiro. Tal processo pode ter levado Moacyr a valorizar a ideia de sistema ou estrutura de ensino na perspectiva centralizadora do Império, evidenciado pela sua forte preocupação como a ausência do poder central no comando da instrução pública, numa perspectiva de forte controle de todo o segmento, ações e atores do processo.

4.3. A EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA.

A educação pública primária na história do Brasil na obra de Moacyr, no período republicano, exige que seja compreendida no interior do processo histórico amplo no qual se situa a dimensão cultural da produção do próprio conceito de instrução pública primária. O termo pode carregar certa redundância, da mesma forma que a terminologia educação

popular. Na história da educação brasileira, educação pública se confunde com ensino primário, uma vez que as famílias de alguma posse tratavam de encaminhar seus filhos ao ensino superior sem frequência à escola básica comum. Via de regra, estas duas expressões evocam a instrução-educação da massa amorfa que preocupava o Império, e da massa despreparada para o trabalho e o sufrágio universal na República, sobretudo a partir dos anos 1910..

O estudo da obra imperial de Moacyr permite costurar a compreensão de que os desafios se acomodavam no tripé das estruturas física, humana e legal. As condições limitadas da realidade educacional do “povo”, herdada pela República e que não teve alteração considerada de continuidade nas primeiras longas décadas republicanas, agravavam-se à medida que as elites que comandavam a República instauraram uma política de exclusão da participação política que perdurou até os anos 1930 (ROCHA, 2004). No interior desta, a educação pública popular, no período denominado de República Velha, permaneceu sob a responsabilidade dos estados com o argumento da opção por governo liberal. Arranjou-se um argumento ideológico para justificar porque o Governo Central não deveria envolver-se com questões protegidas pelo princípio da descentralização.

Neste sentido, consolidou-se, entre as preocupações de Moacyr, sobretudo quanto à instrução elementar, a instituição da formação de professores na Escola Normal como condição de estabelecimento do sistema de ensino popular, a exemplo do que Europa e Estados Unidos vinham realizando desde o século XIX.

Quanto à estrutura legal, durante a República, permaneceu a inconstância, a substituição repentina de propostas, o transporte acrítico de soluções constituídas e inspiradas em realidades histórico-culturais que não as nacionais e locais, que, segundo Carvalho (2003) mascarava as intenções e ações das elites dirigentes. Tudo sob o platô da acomodação do discurso político e de sujeição da prática política cidadã mais ampla numa organização do Estado, em que as relações de poder centralizavam-se nas elites sedimentadas no governo do presidente Campos Salles. (ROCHA, 2004) Podemos afirmar que nos 1910 e 1920 foram produzidas adaptações tendenciosas submetidas a práticas políticas conservadoras, e autoritárias, mesmo quando se acelerava a inserção do país na realidade internacional.

Dado o objeto de estudo desta parte, a educação pública primária, destacamos, dos princípios gerais da Reforma Benjamin Constant (MOACYR, 1941a, p.41-57) para a

Instrução Primária e Secundária: a liberdade de ensino; a instrução primária, livre, gratuita e leiga no Distrito Federal; a formação na Escola Normal do pessoal docente das escolas primárias; a manutenção da existência do professor adjunto (princípio da formação em serviço); a constituição do *Pedagogium* na capital federal para oferecer instrução profissional ao professorado por meio da exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. A reforma preconizava a constituição do fundo escolar, constituído de donativos legados ao Distrito Federal para a “[...] manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal no Distrito Federal, criação do Ministério de instrução pública [...]” (MOACYR, 1941a, p. 57).

Na vigência da Reforma Benjamin Constant, o relatório do inspetor geral, Dr. Ramiz Galvão (MOACYR, 1941a, p. 66), destacou que “[...] Desde que a Constituição da República fechou a porta ao ensino obrigatório, só restam 3 meios capazes de povoar as escolas difundi-las, melhorá-las e fazer propaganda ativa do ensino [...]”. Insistia na defesa de que a condição de melhor reputação só se daria por meio de melhores condições de vencimento e trabalho para os professores e estrutura física e legal apropriada.

Assim, situa-se o Código Eptácio Pesssoa, de 1902 (MOACYR, 1941c), representava o objetivo do governo em sistematizar o conjunto de legislações e consolidá-las, evitando a dispersão. Constituiu-se, então, o Código Civil e o Educacional, batizado de Lei Orgânica do Ensino. Entre as questões mais centrais do código estavam a liberdade de ensino, a rigorosa inspeção do currículo, o fim da liberdade de frequência.

Nos primeiros anos do século XX, entre os grandes desafios para a instrução pública no Brasil, particularmente da primária, continuava a ser a estatística escolar, que se constituía estratégica para decisões e implementação de políticas da instrução. Em 1891, as informações eram muito deficientes, contudo verifica-se um considerável avanço em 1903, segundo informação do Diretor Geral de Estatística. Para outros, tal avanço era questão controversa, como revelava a contestação veemente apresentada por Oziel Brodeaux ante o fato de 12 Estados mais o Distrito Federal não responderem à solicitação estatística, com omissão dos municípios em torno de 54%. Agravava o fato de só três capitais terem contribuído: Curitiba, Vitória e Goiás. Em relação às estatísticas, Moacyr lembrou outros problemas na deficiência de informações e na interpretação das solicitações e seus resultados.

Por outro lado, a publicação *não consigna o pessoal docente, nem sequer a frequência escolar, limita-se simplesmente ao número das escolas e aos dos alunos matriculados*. Isso, no que toca à deficiência.

Mas, cumpre relevar, na apuração dos dados, duas confusões, que ambas se originaram do questionário expedido às municipalidades. Este instrumento dividia as escolas em públicas primárias, públicas secundárias e particulares primárias e secundárias. Ora, todos os estabelecimentos da primeira categoria foram considerados municipais, tomando como equivalente a esse qualificativo “públicas”, que obviamente se aplica também às escolas, estaduais. Daí resultarem duplicatas, em relação aqueles Estados cujos governantes haviam informado sobre os institutos de sua jurisdição (MOACYR, 1942d, p. 343-344).

A situação crítica da estatística escolar ao interferir nos resultados, comprometia a real compreensão do estado da instrução e mitigava o potencial das eventuais respostas no vácuo de informações que limitavam a extensão das soluções propostas. Por exemplo, ao se observar os números apresentados no relatório do Ministério da Indústria de 1907, transpostos para a tabela abaixo, o cenário dos anos 1901-1905 acusou decréscimo de escolas e alunos.

Quadro 2: Número de alunos e escolas – 1901 a 1905.

Anos	Alunos	Escolas
1901	106.591	3.138
1902	120.787	4.129
1903	115.392	3.100
1904	92.476	2.378
1905	70.538	1.940

Quadro 2: Construído com base nas informações de Moacyr (1942d, p. 345).

Considerando as condições históricas daquele momento, a representatividade da tabela denuncia a fragilidade dos dados estatísticos oficializados, em desacordo com a crescente urbanização e com o aumento da população, acelerados pelo processo migratório e pelo êxodo rural. Essas condições, entre outras, deveriam acusar um aumento no número de alunos e de escolas. Observe-se, de modo especial, a queda vertiginosa no número de alunos do ano 1902 para 1905, representa mais de 58% no número deles. Em relação ao número de escolas, o percentual da diferença situa-se em torno de 47%. Sem dúvida, inicialmente, os números apontam um retrocesso preocupante, mas não se pode deixar de considerar que o processo de coleta dos dados era muito limitado, conforme ficou evidente anteriormente.

A manifestação da Comissão de Instrução, em 1903, sobre a instrução no país, confirma o estado de desorganização. “[...] verdadeira mercância, que não eleva, mas

abate, que não enobrece, mas avilta, trazendo o abastardamento do caráter, o rebaixamento do nível cívico e moral” (MOACYR, 1941d, p. 233).

No governo Afonso Pena, 1906 - 1909, o Ministro Miguel Calmon promoveu a reorganização da Diretoria Geral de Estatística, definindo como grande ocupação da estatística educacional, naquele momento, a escola primária, sem que todos os outros segmentos hierárquicos do ensino figurassem fora do objeto de pesquisa. A instrução comportava, àquele tempo, o primário, secundário, profissional e superior. A coleta estatística apuraria recursos didáticos, população escolar (professores, alunos, funcionários), resultados obtidos. Em sua argumentação da importância da estatística afirmou:

De fato, sem o conhecimento do pessoal docente é impossível avaliar a suficiência do aparelho didático oficial ou privado, para atender às necessidades da população a que tem de servir. Quanto aos alunos prontos nos cursos, forçoso é reconhecer a inevitabilidade dessa inquirição, quando se trata de averiguar até onde chega a impersistência nos estudos de cada grau. Relativamente às despesas com os serviços desta ordem, enfim, não se vê também como recusar a vantagem de conhecê-las, quer para a apuração da precisa responsabilidade que a manutenção do ensino, sobretudo o primário, impõe a cada habitante do país, quer para se poder calcular o onus que à massa geral dos contribuintes acarreta cada unidade da população que, efetivamente, beneficia das aulas públicas. Aliás, o exame desses três pormenores cabalmente se explicaria pelo só exemplo de outros países, cujos trabalhos desta espécie fazem autoridade. (MOACYR, 1942d, p. 3470).

Observe-se que apresenta três motivos para a pesquisa estatística: a estrutura humano-didática, a permanência e prosseguimento nos graus de ensino, a definição da responsabilidade de manutenção e formas de financiamento do ensino primário, e planejamento estratégico da educação. Mas, como vimos, a atuação do Governo Central nos estados deu-se, a princípio, acuado pelo desafio da presença das escolas estrangeiras nas colônias de imigrantes.

Na medida em que elas eram instaladas, as suas lideranças estabeleciam escolas para a manutenção de suas culturas originárias. Estas, desde os tempos do Império, constituíam-se em preocupação do governo central e local. Para enfrentar o problema da influência estrangeira e garantir a identidade nacional, Barbosa Lima, em 1906, apresentou proposta de subvenção acordada com os Estados para o ensino primário leigo, gratuito e obrigatório (MOACYR, 1941c).

Apesar do consenso a respeito da solução que a instrução primária merecia, mantinha-se a prática da protelação. Em 1910, por disposição de projeto do deputado José Bonifácio, o governo central foi convocado para atuar na promoção, motivação e desenvolvimento da difusão do ensino primário, contribuindo com a fundação de escolas em acordos estabelecidos com os Estados. O incômodo das colônias, portanto, constitui-se na porta pela qual o governo central passou, paulatinamente, desde meados do século XIX, se envolver na instrução primária nos territórios autônomos, antes províncias e agora estados (MOACYR, 1941c).

Ao apresentar o projeto de reforma do ensino público de autoria de Tavares Lyra de 1907, Moacyr considerou que, pela primeira vez no regime republicano, a Legislatura recebia um documento com idéias definidas sobre a instrução integral, “[...] desde a primária até o ensino superior” (MOACYR, 1941c, p. 209). Num contexto em que o debate sobre a ocupação da União com o ensino primário tomava corpo, sugeriu que se estimulasse a iniciativa particular, bem como acordos de subvenção com os Estados para o fornecimento de equipamentos, livros, auxílios, constituição de museus e bibliotecas, escolas nas colônias civis e militares.

Os pontos fundamentais da reforma tratavam de questões de ordem teórico-política e administrativa, como o ensino laico e gratuito, o respeito aos programas oficiais, escolas subvencionadas pela União e sob sua inspeção. A reforma situou o ensino primário no conjunto do sistema, por conta do lugar estratégico na demanda profissional para a prosperidade dos indivíduos e grandeza da nação. Nesta perspectiva, trataram-se, no embasamento do projeto, de soluções para o estado do ensino secundário. O primeiro ciclo deveria dar uma base bem fundamentada de cultura, conhecimentos e utilidade à vida prática. Já o segundo, concentrar-se-ia em preparação bifurcada para o prosseguimento dos estudos superiores ou carreiras profissionais (MOACYR, 1941c).

Uma das proposições mais avançadas do projeto estava na criação da Escola Normal Superior para a formação dos professores, que adquiria com a proposição um novo status. A condição da formação dos professores foi colocada na berlinda. Não só a formação para o segmento primário, mas para os outros graus. Lyra argumentava em favor de sua tese:

Dois pontos, sobretudo, exigem grande cuidado: a organização dos programas e a investidura do professorado. [...] Relativamente à investidura do professorado, o que há não satisfaz. Toda a gente que

assiste a um concurso poderá ter a impressão de que este ou aquele candidato revelou grande talento ou competência; mas, em regra, não poderá julgar de suas qualidades pedagógicas. Em vez, pois, de ser o concurso o meio único de aferir a capacidade dos que se querem dedicar ao magistério, deve ser a exceção. Só na ausência de outra prova será essa aceitável (MOACYR, 1941c, p. 213-214).

Entendia que a melhor resposta à organização dos programas e à investidura do professorado deveria ser estabelecida por meio da preparação em Escola Normal Superior. Entretanto, considerando a inviabilidade, defendeu que o concurso de títulos com exigência de diploma de qualquer bacharelado, acrescido de certificação de exame para professor, *curriculum vitae* atestado, publicações científicas e didáticas. Em contrapartida, postulou critérios mais rígidos para a concessão ao professor da condição de vitalício. Esta deveria acontecer quando, de fato, se pudesse concluir pela existência de contribuições significativas ao progresso do ensino (MOACYR, 1941c, p. 214).

Segundo o programa de governo do Presidente da República Nilo Peçanha, 1909-1910, e os argumentos de seu Ministro do Interior, a Comissão de Instrução se definiu, quanto ao objetivo do projeto Tavares Lyra, “[...] opor um paradeiro à desorganização, à anarquia, à confusão e à incoerência que dominam nesse departamento administrativo” (MOACYR, 1941c, p. 219). Diante do atraso das escolas de primeiras letras e do analfabetismo crônico, da convergência favorável da opinião pública, da situação geral de vilipêndio do ensino público, o presidente da Comissão, Leão Velloso, assim manifestou-se:

Convicto de que em todas as suas partes o ensino se liga, se harmoniza e se entrelaça: e de que, quando outros motivos de ordem política, decorrentes da essência do regime adotado pela Nação, que se apóia no sufrágio popular, não o exigisse, sem base estavel seria a reforma que não vingasse atingi-lo, direta ou indiretamente, desde os alicerces até a cúpula, o ministro do Interior assim opina, indicando os meios de, no seu conceito, obter aquele desideratum. (MOACYR, 1941c, p. 218).

Observe-se que continua transitando o dispositivo do sufrágio como argumento da escolarização, condição sem a qual as elites entediam que os populares não teriam condições de participação política. Figurava como argumento de adiamento da ampliação da participação na representatividade política.

Em face da permanência da tradição de resistência à não participação do Estado Nacional, defendia a Comissão que as leis e regulamentos deveriam responder à

emergência de demandas por solução imediata dos problemas. Diante do desafio da realidade, crescia o entendimento e a crítica de que qualquer dogma promoveria retrocesso, sobretudo os legais, como o da não-interferência na vida dos estados. A superação da resistência à suplência das falhas e contingências locais da instrução pública, por parte do Governo Central, encontrava cada vez mais sustentação em argumentos bem elaborados:

Absurdo parece o receio de que o Estado possa impor uma doutrina. Os fatos científicos são reais ou falsos. Se reais, a consciência os aceita; se falsos, não há poder capaz de torná-los verdadeiros, e como tais aceitáveis. Demais, não há princípios absolutos. Sobre todas as coisas humanas, se algo permanece como dogma imutável é a relatividade delas (MOACYR, 1941c, p. 223).

O projeto apresentado pela Comissão à Câmara, em 2 de setembro de 1907, tinha como conteúdo basilar: a autorização para o governo reformar o ensino superior e secundário, bem como difundir o primário com auxílio de subvenção aos Estados e municípios. Além disso, tratava da reforma do Ginásio Nacional, antigo Pedro II, para que respondesse às exigências de um ensino moderno; da concessão de autonomia didática e personalidade jurídica ao ensino superior; criava o Conselho de Instrução; organização de fiscalização sistemática (MOACYR, 1941c)

Desde o Império, tornara-se lugar comum, no Brasil, situar os problemas nacionais que demandassem a participação popular, qualquer que fosse, como condicionados a uma única fonte: a educação escolar. Romero apresentava compreensão discordante. Em *O Brasil social* (1908), discutiu as raízes do males brasileiros⁵⁰. Identificou-os contrariando a argumentação desenvolvida por políticos, jornalistas, literatos e educadores, que apontavam alguns males brasileiros como causas. Acusou-os de nomeação equivocada das causas, o que repercutia na indicação de remédios inadequados, sem efeito ou de resultados inadequados. Entre as análises equivocadas, situou as que responsabilizavam a instrução, o argumento assumiu configurações de senso comum quando de tratava dos grandes problemas do país.

Romero recolocou a discussão em outra dimensão ao pontuar, decisivo pela essência da índole do povo. Optou por compreensão orgânica, “[...] ethnica, de psicologia popular, uma questão profundamente, essencialmente, unicamente de estrutura social do povo” (ROMERO, 1908, p. 108). Desta forma, a solução não estava nem no eterno

⁵⁰ Publicação do IHGB. Tomo LXIX.

messianismo natural e nem nas panaceias dos políticos, mas na superação da “politiquice”, que se tornou uma indústria com a Independência e o grande empecilho às soluções e aos acertos. A análise de Romero redefine o conceito de classe agitadora. “[...] não eram os operários, não eram os miseráveis, eram sim os grupos que, para manterem seu *status quo*, criavam artimanhas para se manterem” (ROMERO, 1908).

Evidencia-se, a essa altura, a necessidade de se definir quem era o povo, para tanto, a contribuição de Carneiro Leão é fundamental. Seu longo estudo da situação da educação brasileira consolidou sua convicção de que ao Estado impunha-se, por sua essência, cuidar de estratégica necessidade não só social como individual, porque definidora da condição de pertencimento ao mundo moderno. Leão considerava a contribuição ímpar da educação popular no aprendizado de amor e defesa da pátria, sobretudo por meio da educação para o trabalho. “A educação popular é a grande questão do momento. Sem educação não ha povo que seja grande e forte. E agora é, no Brazil, a ocasião mais propicia para se interessarem todos os elementos sociais na sua realização” (LEÃO, 1917, p. 12-13).

Descreveu as condições do cenário ideal, no período do governo Wenceslau Brás, (1914-1918) para a causa educacional: o contexto moral e financeiro gerado pela crise da Primeira Grande Guerra, a dependência brasileira do capital internacional, a implementação da Doutrina Monroe, a generosidade dos banqueiros ingleses. Entendia ter chegado o momento propício para o crescimento nacional, sobretudo, porque o quadro acima contribuía para o desencanto da ilusão do protecionismo ufanista inconsequente desde longa data (LEÃO, 1917), que deveria ser superado pelo aprendizado de amor e defesa da pátria, no qual a educação popular exerceria contribuição decisiva, particularmente, no preparo de uma postura de disponibilidade para o *labor*, sem contudo, reduzi-lo aos grupos populares. O que explica, entre suas preocupações, a necessidade da elite cultural inverter seus interesses centrados nos cargos públicos e seu distanciamento sistemático de atividades que demandassem empreendimento do trabalho (comércio e indústria), que eram ocupadas por estrangeiros nas atividades comerciais e industriais no Brasil, não se dava por acaso, era resultado (LEÃO, 1917). O seu entendimento da educação situa a constituição de um projeto de nacionalidade.

Educar não é ensinar apenas a escrever a ler. É formar, desenvolver e dirigir as aptidões individuaes, melhorando-as, dando-lhes possibilidades novas, adaptando-as às necessidades da época, às exigencias do momento e do meio. Ensinar a escrever e a ler, deixando os individuos alheios às necessidades do seu tempo, arredios da luta que se trava para a

supremacia dos povos, ignorantes dos elementos que levam ao triunfo, incapazes de influírem, como o seu trabalho, a sua capacidade e a sua acção, no destino de sua nacionalidade, é fazer tudo, menos homens vitoriosos, é conseguir tudo, menos uma gente forte, uma patria poderosa. (LEÃO, 1917, p. 23-24).

Instrução e educação para o trabalho sintetizavam o foco de seu discurso, fundamentais na formação para o empenho, em especial aquele ligado a terra. Ao mesmo tempo, que alerta que condições históricas explicam em parte essa realidade. O trabalho braçal escravo de mais de três séculos contribuiu para a fragilidade do gosto pelo trabalho e, no mesmo sentido, contribuíram as elites culturais que se voltavam para o funcionalismo público e a burocracia estatal. Estas foram as razões pelas quais, nas conferências, assinalava ser tão imperativo ensinar a trabalhar em empreendimentos fora da estrutura de governo quanto ensinar a nação ler e escrever. Nesta linha de raciocínio, solidificou o entendimento da educação como estratégica na alteração da identidade ocupacional dos brasileiros, sob pena de se comprometerem o progresso do país e a harmonia social. “Só uma educação prática baseada no cultivo da terra, na capacidade de produção elevaria o Brasil à altura de seus destinos” (LEÃO, 1917, p. 49).

Perseguindo o ideário manifesto por Carneiro Leão, processaram-se as ações dos renovadores nas décadas de 1920- 1930. Nos anos 1920, o debate educacional foi inserido nos segmentos do movimento de republicanização. Nessa época, fortalece-se o modelo autoritário de exercício do poder político em suas mais variadas tendências: socialista, liberal, positivista e católica.

Correntes críticas, com conteúdo e objetivos diversos, opuseram-se ao sistema político dominante. Com o risco de incorrer em simplificações, poderíamos identificar, em grandes linhas, a corrente de esquerda inspirada na União Soviética, a liberal-democrática, tendo por objetivo instaurar (sic) instituições verdadeiramente representativas no Brasil – pela via do voto direto, da constituição de uma Justiça Eleitoral e da educação do povo –, e a corrente de direita com suas ramificações, que nos interessam de perto (FAUSTO, 2001, p. 14).

As reformas estaduais enfrentaram muito mais que a promoção de alterações na dimensão pedagógica, na medida em que estas demandavam um conjunto de adequações estruturais, humanas, físicas, e legais. A Conferência Interestadual de Ensino Primário e Estatística Escolar, desencadeada com a adesão dos estados a convite do Ministro do Interior Alfredo Pinto, em 1921, situa-se nesse contexto. Ela foi pensada com o objetivo de discutir e estabelecer caminhos para a resolução dos graves problemas do ensino primário.

Assim se manifestou o ministro aos governantes estaduais, o que resume bem o pensamento de Primitivo Moacyr.

Vivamente empenhado em promover uma solução para as questões atinentes à situação e racionalização do ensino primário no Brasil, e segundo o exemplo de outros países cujas leis básicas consagram, nesse particular, princípio idêntico ao da nossa Constituição, resolveu o Governo Federal convocar uma conferência de representantes oficiais dos Estados, a reunir-se nesta Capital, em 12 de outubro vindouro, afim de proceder ao estudo das referidas questões e sugerir medidas convenientes, em face das atuais condições e necessidades do Brasil. Tratando-se de questão de interesse vital para o regime e para a nossa nacionalidade, espera o Governo Federal o concurso de V. Ex. para a realização de tal objetivo, de modo que o Brasil, ao comemorar o primeiro centenário de sua Independência já tenha conseguido dar a tão relevante problema uma solução digna de sua cultura, exigida pela opinião unânime do país, e pela natureza do regime republicano (MOACYR, 1942d, p. 335).

A conferência tornou-se marco político nos debates, mormente a respeito do lugar do Estado brasileiro nas questões fundamentais da escola pública primária. O que estava evidente na grande meta da conferência: discutir e estabelecer um pacto pelo ensino, adiado desde longa data e não se constituía no legislativo, conforme o comprovam as conclusões da conferência. Esta aparece como evento articulador da questão, ao tratar da difusão do ensino primário, com definição da competência da União para regular e conduzir o assunto, colaborando com os Estados e Distrito Federal, na forma de acordo entre as partes em bases definidas, ao contemplar a subvenção e “outros favores compatíveis”. Entre eles, os estados assumiram prover todas as escolas primárias existentes, aumentando as despesas a 10% do orçamento, bem como criarem escolas novas ou promoverem o agrupamento de escolas existentes.

Moacyr recordou sobre a abertura da referida conferência que “[...] o ministro do Interior Ferreira Chaves pronunciou discurso de estilo [...]” (MOACYR, 1942d, p. 335). Discurso de estilo porque enaltecia as ações do governo e conclamava os Estados e a sociedade ao enfrentamento da redução do analfabetismo, contado entre os empecilhos ao progresso pessoal e social, ao espírito de iniciativa. Entretanto, além da crítica um tanto velada à demagogia do discurso, Moacyr expressou: “É de justiça dizer que houve um nobre e patriótico esforço no sentido de dar uma solução ao problema” (MOACYR, 1942d, p. 336).

A conferência determinou a liderança da União na coordenação ao combate do analfabetismo e sistematização da educação nacional, com responsabilidade pela “[...] elaboração dos programas e aplicação dos métodos de ensino das escolas subvencionadas e criadas, tendentes a formar a mentalidade do povo brasileiro” (MOACYR, 1942d, p. 337).

Moacyr destacou, como decisivo resultado da “[...] Conferência Interestadual de Ensino Primário e Estatística Escolar” (MOACYR, 1942d, p. 337-339), a competência legislativa para a decretação de obrigatoriedade do ensino. Esta se daria em caráter temporário, dada a emergência da situação, e estaria condicionada à oferta e possibilidade de acesso. Entre outros temas substanciais, considerados desafios daquele momento, estavam a responsabilização dos que empregassem menores em ofertar a estes o ensino das primeiras letras, definida imputação das penas determinadas em lei; a recomendação da criação de escolas rurais diurnas e noturnas e de escolas normais com programas uniformizados; a publicação de revista mensal pelo Conselho Nacional de Educação para divulgação da ciência pedagógica, reformas (MOACYR, 1942d).

A proposição da criação de Escola Normal Superior, sob responsabilidade da União, com o objetivo de preparação de professores das escolas normais e de inspetores, foi sacramentada pela Conferência. A manutenção de sua estrutura se daria pela instituição de fundo escolar, com rendas de composição definidas pela União e Estados, e recolhimento ao Tesouro nacional sob rubrica “Disposição do Conselho Nacional de Educação”. (MOACYR, 1942d, p. 339-340).

Já em projeto de agosto de 1922, do delegado paraibano, Sr. Tavares Cavalcanti, em nome da Comissão de Instrução, estabelecia-se a obrigatoriedade do ensino primário e a criação do Conselho Nacional de Educação. O governo, na reforma de 1925 (João Luiz Alves - Rocha Vaz), abandonou a proposta e se ocupou mais do alargamento de cursos de ensino superior, confirmando tradicional tendência na história da educação nacional de se abandonar a instrução popular (MOACYR, 1942d, p. 342).

Segundo Moacyr (1942d, p.327), em 1923, Azevedo Sodré estudou sobre a participação do governo central na instrução pública nos Estados Unidos e Argentina. Contrário à ação da União na instrução primária nos estados, entendia a proposta como ridícula em função dos poucos recursos disponibilizados no orçamento, visto que acreditava que os estados se descuidariam ainda mais da educação do povo. Entretanto as cláusulas do acordo, estabelecidas na lei do Orçamento de 1923 e registradas por Moacyr (1942d, p.328), demonstram que prevaleceu a tendência da agenda de comprometimento entre as

instâncias de governo: os estados na aplicação de 10% da receita no ensino primário e a subvenção oscilando entre 10 e 60% da despesa do Estado; atrelando a partilha de fiscalização por parte da União e estados.

Em relação ao ensino primário, a obra mais fundamental da primeira república, depois da engenharia estrutural positivista pensada por Benjamin Constant (por sua condição de abrangência) e da influente contribuição do Estado de São Paulo, foi a Reforma João Luiz Alves - Rocha Vaz (1920 - 1930), tratada no quinto volume de *A Instrução e a República*, publicado em 1944. Essa reforma ocorreu num período de efervescência política⁵¹ e educacional⁵², que situou a educação entre os grandes temas nacionais daquele período, conforme já apresentado anteriormente (FIORI, 1991).

A reforma João Luiz Alves- Rocha Vaz introduziu o ensino de moral e cívica com objetivo muito pontual: reação aos protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes. A educação adquiriu com a reforma uma perspectiva de formação política para a dependência e de obediência unilateral às autoridades, conforme já explicitado anteriormente.

Em “Preliminares da reforma” de João Luiz Alves – Rocha Vaz, Moacyr lembrou da autorização legislativa que estabelecia as condições de parceria com os Estados para a promoção da instrução primária, e que não foi utilizada pelo governo do presidente Epitácio Pessoa.

Na lei da despesa pública referente ao exercício de 1922, consta um dispositivo (N. 9 art. 2) autorizando o governo entrar em entendimentos com os Estados afim de ser realizado um regime de subvenção destinado a difundir o ensino mesmo primário com as seguintes bases: a) os Estados acordantes se comprometem a aplicar pelos menos 10% de sua receita em instrução primária; b) a subvenção variará de 10 a 6% da importância dispendida pelo Estado acordante; c) a subvenção será relativa às escolas primárias e normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar; d) A fiscalização por parte da União poderá ser confiada a fiscais de nomeação do Ministro do interior; f) para ocorrer às despesas poderá o Governo abrir créditos ao máximo de CR\$ 300.000,00 por Estado acordante.(MOACYR, 1944, p. 7).

⁵¹ Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

⁵² Aconteceram diversas reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; seguida das reformas Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928. Ainda, Fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924), por Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Süsskind de Mendonça, Delgado de Carvalho, e outros.

Da mesma forma, Primitivo lembrou que a Lei de 1923, no Governo Arthur Bernardes, ampliou a abrangência da lei de autorização de despesa para organização da difusão do ensino primário nos Estados, diretamente ou por acordo com os respectivos governos, permitindo a abertura de créditos, no corrente exercício, até CR\$ 500.000,00. Autorização que resultou na designação, pelo Ministro da Justiça e Interior João Luiz Alves, para que Ramiz Galvão, presidente do Conselho Superior de Ensino, formulasse projeto no sentido de atendê-la. A Comissão para o ensino popular contemplava a “[...] organização do Departamento Nacional de Instrução Pública, sem demasias burocráticas.”, com “[...] o ensino primário coordenado pela União” (MOACYR, 1944, p. 10-11).

Entre os motivos dessa definição estavam as condições diversificadas dos Estados nos aspectos econômicos, financeiros, estruturais, culturais e territoriais. A identificação de João Luiz Alves, “o problema do ensino primário é o mais árduo” (MOACYR, 1944, p. 41), levou-o a estabelecer que “as bases da reforma em relação ao ensino elementar são o trânsito oportuno de opiniões autorizadas. Consagrem o início de uma colaboração da União cuja plenitude incube aos futuros governos da República.” (MOACYR, 1944, p. 41)

O quadro consigna ao ministro a defesa da inadiável participação do governo central no empreendimento. Assim, no texto da Reforma definida pelo Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925, consta que “o Governo da União com o intuito de animar e promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrará em acordo com estes para o estabelecimento e manutenção de escolas do referido ensino nos respectivos territórios” (MOACYR, 1944, p. 51). Figuravam entre as bases do acordo, o pagamento pela União dos vencimentos dos professores até o limite anual de CR\$ 2.4000,000 e a inspeção por meio de funcionário contratado para a função, cabendo ao estado o fornecimento de casa e material escolar, bem como estava proibido de reduzir escolas e obrigado à aplicação de 10% da receita com o primário e escola Normal, e contratar professores com formação em Escola Normal reconhecida pelo Ministério.

Segundo Moacyr, o fundamento da reforma João Luiz – Rocha Vaz tinha compromisso manifesto com o progresso moral e econômico. Entendia que “descurar do ensino ou sofisma-lo em qualquer dos seus graus, é impedir o progresso da nação” (MOACYR, 1944, p. 100). Essa opção política, como acontecera nos países mais evoluídos, acentuava as ciências aplicadas sem abandono dos estudos dos clássicos, que deveriam perder exclusividade, mas não a importância na formação do homem, mormente porque tratam de questões inerentes aos homens de todos os tempos. A reforma propunha

forte teor cívico no que se referia ao currículo, condicionando o ensino de qualquer conteúdo à conformação das massas. A reforma evidenciava tem compromisso manifesto com as intenções do Estado.

O tema “cultura geral” esteve presente num tempo significativo, desenvolvendo-se os debates em todo o período estudado, iniciando-se em torno da Reforma Rocha Vaz e estendendo-se nos anos 30, acentuadamente junto às formulações do projeto de reforma do ministro Gustavo Capanema, que se efetivou em 1942 (BITTENCOURT, 1990, p.52).

Os anos vinte do século XX são estratégicos para se compreender os rumos políticos do Brasil nos décadas seguintes. O período consolida a opção autoritária de várias tendências como resposta ao fracasso do projeto republicano inicial. Em situação-paradoxo, desenrolou-se a solução da instrução popular nas reformas estaduais. Na mesma esteira, a educação ocupou, no acirramento da opção centralizadora do Estado Novo, lugar definido no projeto de formação da consciência nacional ao lado do uso do rádio, do cinema e dos sindicatos. Foi então pensada como instrumento de formação e controle da identidade social.

O chamado Estado Novo representou um regime político unitário e autoritário. As concepções sociais e políticas então correntes davam especial ênfase à unidade nacional; e a escola passou a ser considerada um decisivo fator na abstenção (sic) dessa decantada unidade (FIORI, 1991, p. 134).

Parte do paradoxo na educação estabeleceu-se porque desde os anos 1920, as ideias dos pioneiros vinham sendo estabelecidas nas reformas estaduais, e nos anos 1930 muitos deles ocupam lugares na gestão do projeto cultural do governo Vargas. O Estado assumiu princípios gerais do Manifesto de 1932, evidentemente burilando-os na perspectiva dos seus objetivos. Foi então que a educação estatal primária ganhou nova centralidade na política nacional, sobretudo no raio do Estado Novo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos a intenção de fazer afirmações categóricas, mas de estabelecer provocações, a partir do estudo aqui apresentado, por meio do qual se procurou conceber relação entre o questionamento a respeito da contribuição do conhecimento histórico e a abertura de caminhos que permitam a compreensão e superação do vício da naturalização do processo educacional escolar com argumentos buscados no passado. Neste sentido, a meta foi um estudo que permitisse desvendar um pouco a produção de Moacyr, com a ousadia de elegê-lo ao lugar de destaque que deve ocupar na historiografia nacional brasileira, na medida em que é ator pertinente na compreensão dos limites e possibilidades de um sistema educativo, ou de sistemas educativos nos dias atuais.

Assim, estudamos o discurso da escola pública na obra de Moacyr, considerando o público como escola básica para um segmento muito específico da população no Império e na República. Neste sentido, faz-se necessário lembrar que o termo educação popular refere-se à educação de segmentos sociais e de uma massa populacional, não devendo ser confundido com uma proposição pedagógica e de conteúdo mais específicos a exemplo do que promoveram os movimentos operários e sindicais ao longo da história contemporânea.

Desta forma, a atuação oficial no processo de constituição da escola brasileira situa-se desde os tempos imperiais explicitada na fundamentação político-social elaborada pelas elites nacionais em cada momento específico. A matriz política no Império engendrou um liberalismo que assumiu em terras brasileiras conotações e colorações conservadoras em comparação com sua expressão original europeia. Foi moldado para manter o controle do processo político e social tal qual se apresentava.

Nesse sentido, a proposição educacional adquiriu discursos e estruturas mentais relativas a tais conotações, na medida em que sua função primordial era a manutenção da ordem e a instauração da obediência ao *status quo* social e às autoridades por parte da população branca e livre. Na versão de Monarquia parlamentar que aqui se implantou, não se deve ver uma versão casuística, mas constituída no quadro situacional local.

No interior daquela proposta de Estado, estão situados os interlocutores de Moacyr, como representantes de contextos políticos específicos, nos quais se insere a questão da instrução pública na perspectiva conservadora ou na crítica desta. No interior da matriz política do Império, a Proclamação da Independência não nos permite argumentar sobre rupturas políticas e muito menos sociais. O ideal pedagógico tem como meta a

constituição e a solidificação da elite nacional, por meio da vinculação da educação ao sistema legislativo, a quem cabia tomar as decisões a respeito.

Apesar do texto Lei de 1827 preconizar a expansão da organização escolar, notadamente do ponto de vista administrativo, na medida em que se definiam métodos e matérias de ensino, o critério da distribuição da administração escolar definido ancorava-se no fator social. O Governo Central ocupava-se instrução da elite, e os governos locais provinciais províncias cuidavam da educação primária. Naquele contexto, o Império constituiu uma proposta específica de educação que visava a inclusão, na ordem estabelecida, dos grupos que colocavam em risco estabilidade sociopolítica, mas entre eles não estavam os escravos.

Podemos afirmar que a oficialização do método mútuo respondia a duas necessidades do Império: de um lado, a escassez de recursos e professores; de outro, a garantia do controle da disciplina das populações não-incluídas, focos de constante instabilidade. A preocupação era a instrução pública para o referido segmento, que não se encontravam sob o controle político-social levado a cabo pela Igreja, exército e escola. Desta forma, a história da educação no Império fez parte de um projeto de dominação e controle de um grupo social que não era elite e nem escravo. Grupo que ameaçava a instabilidade social.

No período republicano, não temos solução de continuidade, a base teórica das primeiras reformas educacionais tinham no positivismo o seu ideário, e sua forma mitigada com a tradição anterior resultou do próprio seio positivista. A opção pelo positivismo tem a ver com um projeto sociopolítico mais amplo. Porém a opção por uma versão amparada mais em Spencer que em Comte, configurou na política republicana, uma forte presença do pensamento liberal, expressando-se na permanência da responsabilização dos estados no tocante à educação primária.

Dada a carente estrutura financeira, destacaram-se aqueles estados que eram detentores de maiores recursos/fundos para a educação, possibilitado pelo maior grau de desenvolvimento de sua atividade econômica. Entretanto permanecia o formato pedagógico de administração das escolas e de atuação dos professores na docência: um discurso de educação para todos e uma realidade bifurcada, dual: a continuidade dos estudos numa ponta e educação elementar e profissionalização na outra.

Quer tratemos da história da educação no Império ou na Primeira República, as publicações de Moacyr se deram no contexto do Estado Novo. Decorre daí a relevância

política da obra nos provocou para conhecer os motivos de Moacyr. O que o levou a publicação de vasta publicação sobre a instrução no Brasil contemplando o período imperial e os primeiros trinta anos da República?

Duas respostas não exigem esforço e pesquisa para serem estabelecidas. A primeira delas reporta-nos ao seu acesso ao material que disponibilizou. Muito normal que se interessasse pela publicação, sobretudo enquanto uma das exigências ao redator é a retomada histórica.. De outro lado, o círculo de relações de Moacyr era constituído por literatos, escritores, intelectuais, funcionários públicos, professores e advogados dados à publicação e com acesso a essa possibilidade. Os laços de influência e relação situam nosso autor no ambiente publicista dos intelectuais que frequentava, como Afrânio Peixoto que solicitara a colaboração de Ernesto de Souza Campos junto ao Ministro da Educação no sentido de que as obras republicanas fossem ao prelo. “Em memorial ao Ministro da Educação solicitamos a edição da obra cuja publicação atormentava o espírito do nosso amigo Moacyr. E a nossa representação obteve êxito.” (CAMPOS, 2004, p. 431).

Importa estudar Moacyr pela influência que adquiriu sua obra como fonte privilegiada da Historiografia da Educação numa situação em que as fontes às quais tinha acesso não estavam disponíveis como se encontram nos dias atuais. Porém, apesar da disponibilidade em que se encontram na atualidade, o que explica a obra de Moacyr estar, constantemente, revisitada pelos pesquisadores? Por que há uma demanda para a pesquisa do conteúdo de suas obras? Condições que confirmam que não basta o acesso privilegiado às fontes para estabelecer a condição de publicação.

Entendemos haver algo mais nas intenções do autor. A possível quase naturalidade da publicação não suplanta os méritos do conteúdo, que, por sua vez, justificam o interesse na publicação naquele momento de retomada da Escola Normal e de provocações para a criação do curso de pedagogia. O fato de as publicações acontecerem em projetos oficiais do IHGB e do INEP tenciona uma relação tanto no sentido da produção historiográfica como da produção de manuais de formação, que levou Moacyr à organização das duas trilógicas A Instrução e o Império, A Instrução e as Províncias, bem como a Instrução Pública no Estado de São Paulo. Primeira década republicana. Publicações na série Brasileira dirigida por Fernando de Azevedo, e na mesma esteira, incentivado por Lourenço Filho organizou os sete volumes de A Instrução e a República, publicados pelo Ministério da Educação e Saúde e INEP (MONARCHA, 2007).

A condição de ator do processo legislativo e seu testemunho das longas discussões lhe permitiram experiência impar no interior dos embates da educação. O que fez de Moacyr muito mais que um construtor de recortes de fontes anteriores e posteriores à sua atuação como relator e chefe de relatoria. Algo importante a ser analisado envolve a participação de Moacyr na obra. Não nos parece um simples copista que recolhe informações e as transcreve para outros instrumentos ou estruturas de divulgação. A condição de Moacyr é impar. Ele foi, ao mesmo tempo, expectador e agente do material que selecionou. Expectador porque viveu a experiência do plenário da Câmara, lugar de vibrantes discussões, contradições, desafios, entre outras experiências de grande calor teórico e ideológico. Sentia os corações que ali pulsavam diferentes e conflitantes concepções do papel do poder público com a instrução da população.

Como redator da Câmara interferiu na produção. A função do redator o colocava na condição de atuante na construção do discurso. Nenhum redator deixa de se expressar naquilo que escreve. Moacyr é muito mais que aquele que recolhe as informações. A sua condição de chefe-redator potencializou ainda mais essa possibilidade. Qual a função do chefe de redação? O que ele define? Os seus comandados fazem o quê? Questões que podem parecer sem sentido à primeira vista, mas que, se atentarmos um pouco mais, descobriremos um Moacyr bem mais presente do que se pensa no conteúdo de sua obra. O problema, o desafio é identificá-lo. Tal dificuldade induz à afirmação de uma presença bem mais consubstanciada que o uso do grifo *italico* tão característico. De certa forma, a produção relativa ao período de exercício profissional na Câmara carrega sua autobiografia à medida que entendemos o relator para além do simples ato de registrar mecanicamente e de forma isenta os pronunciamentos congressuais.

O mais importante não nos parecem ser os motivos de Moacyr, mas os que fizeram dele uma fonte constantemente consultada na história da educação brasileira. Acusado por alguns estudiosos de produzir uma historiografia conservadora, resiste e encontra-se cada vez mais presente. A que se deve essa condição? Talvez esta seja exatamente a questão provocativa. A leitura de Moacyr evidencia a intenção de deixar os acontecimentos em seus contextos. Sua escrita mantém as emoções, a adrenalina dos debates, e sobre eles foi construindo suas impressões sobre os rumos da educação nacional.

Outro fator que pode ter levado Moacyr ao interesse em publicar seria seu envolvimento com a educação, como educador. Como relator, teve contato com outros temas, tão apaixonantes como o desafio da instrução. Atrélado a esta, situamos o contexto

da publicação. A emergência do discurso escolanovista em favor de um sistema de educação e lugar dado à educação no Estado Novo, numa matriz centralizadora, teria exigido um discurso que corroborasse com essas perspectivas. Daí a forte presença das discussões imperiais que inauguraram o legado de Primitivo Moacyr. O contexto dos escritos foi de proliferação de ações em prol de uma educação pública primária desde os anos 1920, quando se consolidou a opção pela recuperação do elemento nacional de sua apatia e resistência ao trabalho. Um desafio não apenas dos segmentos pobres, mas também das elites que se refugiavam no serviço público e não eram dadas ao empreendimento produtivo do comércio e da indústria; bem como frente às demandas do novo momento político do Estado Novo.

A organização e publicação das obras de Moacyr não foram somente contemporâneas ao contexto dos escolanovistas, mas são a nosso ver, resultado do referido momento. As reformas não se coadunam com o pensamento escolanovista. O projeto educacional do governo Vargas tinha como referência final o controle da sociedade via disciplinamento moral dos indivíduos. Neste sentido, foi pensada uma organização do sistema de ensino fortemente centralizado e controlado. O público foi se constituindo como compromisso do Estado na responsabilidade do ensino a serviço do tutelamento do cidadão. Isso tudo não responde à definição da importância em se estudar Primitivo Moacyr sem que esteja situado no processo de discussão da escola pública no Brasil, que evidencia os avanços e limites da ordem política, econômica e social que marcaram aquele processo. As transformações possuem as características, potencial e dinâmica, que cada tempo e espaço permitem.

Pelo fato de pretendermos auferir a contribuição de Primitivo Moacyr para a elucidação do processo de organização da escola pública no Brasil, este estudo se concentrou naquilo que percebemos ter o autor considerado como o tripé da instrução pública, as condições humanas, físico-estruturais, legislação. Se, na estrutura física e humana, prevaleciam a ausência e a carência, na estrutura legal, abundavam textos de projetos, reformas, proposições tanto do executivo como do legislativo. Mas estas quase sempre esbarravam nas condições de orçamento, na inconstância, na falta de persistência e continuidade e mesmo na impropriedade dada ao contexto e condições. Questões que estão muito presentes na pesquisa de Saviani (2009) sobre o desafio do sistema de educação.

O conjunto da obra nos permitiu entrever que, no processo de constituição da escola pública brasileira, sempre esteve presente o discurso da universalização, porém conjunturas

próprias da realidade da dinâmica das relações socioeconômicas adiavam esse processo. Sistemas são necessidades do homem diante dos problemas, e permitem organizar as respostas na superação destes. Assim, Moacyr apresenta questões fundamentais em sua constituição e ação ainda para os dias atuais: a necessidade de uma unificação da política de educação; a definição de princípios gerais; a definição das responsabilidades de financiamento; a formação de professores; um plano nacional ancorado em políticas públicas e não em política de cada governo; a constituição de instrumentos que permitam definir políticas públicas e órgãos normatizadores.

Primitivo Moacyr contribuiu para o estudo do processo de formação do instituto da educação na sociedade brasileira, em particular por sua insistência na necessidade de um sistema de ensino ancorado, sobretudo, no adequado financiamento público; na qualidade da formação dos professores; na centralidade e emergência da instrução popular na escola primária; e também na reforma do secundário e superior no sentido de superar a perspectiva “bacharelista”. Ressaltamos que o estudo de sua obra torna-se imprescindível e oportuna do ponto de vista do entendimento mais amplo do processo histórico e suas implicações na instrução pública. De um lado, porque o autor permite contato com temas, problemas e proposições tão diversos, na medida em que trabalha com os relatórios e com os pronunciamentos nas câmaras estadual e federal, situando o posicionamento dos governantes e legisladores; por outro, no seu contraponto, revela as críticas a que os mesmos estavam sujeitos.

Consolida-se a perspectiva de que a organização da instrução pública depende do composto de leis, estrutura burocrática, estrutura humana e estrutura física. A importância do material aqui estudado permite a paulatina revelação da relação entre as soluções dadas ao projeto de definição do perfil étnico-sócio-econômico da nação e o papel definido para a instrução pública no processo frente ao não só ao desafio da identidade nacional, mas não menos importante pelo forte teor de purificação.

REFERÊNCIAS

1. OBRAS DE PRIMITIVO MOACYR

MOACYR, Primitivo. O ensino público no Congresso Nacional, breve notícia. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1916.

_____. A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853. 1. v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1850-1887. 2. v. Reformas do Ensino. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. (Série 5. Brasileira. v. 87).

_____. MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1854- 1887. 3º vol. Companhia Editora Nacional. São Paulo. 1938.

_____. A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889. 1. v (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939b.

_____. A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889. 3. v (Do Amazonas às Alagoas). Companhia Editora Nacional, 1939a.

_____. A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889. 2. v. (Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940a.

_____. O ensino comum e as primeiras tentativas de nacionalização na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835-1889). Separata dos anais do III Congresso Sul-Riograndense de História e Geografia. Porto Alegre: Barcelos, Bertaso e Cia, 1940b.

_____. A instrução e a República. 1. v. Reforma Benjamim Constant (1890 – 1892). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941a.

_____. A instrução e a República. 2. v. Código F. Lobo (1892 – 1899). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941b.

_____. A instrução e a República. 3. v. Código Epiácio Pessoa (1900 – 1910). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941c.

_____. A instrução primaria e secundaria no município da Corte na Regência e Maioridade. Separata dos “Anais” do Terceiro Congresso de História Nacional. 5. v. Publicação do Instituto Histórico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942a.

_____. A instrução pública no Estado de São Paulo. Primeira década republicana 1890-1893. 1. v. São Paulo: Nacional, 1942b.

_____. A instrução pública no Estado de São Paulo. Primeira década republicana 1890-1893. 2. v. São Paulo: Nacional, 1942c.

_____. A instrução e a República. 4. v. Reformas Rivadávia e C. Maximiliano. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942d.

_____. A instrução e a República. 6. v. Ensino Técnico-Industrial (1892 - 1929) e Ensino Comercial (1892-1828). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942e.

_____. A instrução e a República. 7. v. Ensino Agrônômico (1892-1929). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942f.

_____. A instrução e a República. 5. v. Reforma João Luiz Alves – Rocha Vaz Código Epitácio Pessoa (1920 - 1930). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

2. REFERÊNCIAS GERAIS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELA, P. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998. p. 31-80.

BARBOSA, Ruy. In MOACYR, Primitivo: **A instrução e o império** (Subsídios para a história da educação no Brasil). 1854-1888. 2. v. Brasileira: Nacional, 1937.

BARRETO, Luiz Pereira. O século XX sob o ponto de vista brasileiro (1902). In PAIM, Antonio. **Plataforma política do positivismo ilustrado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Uma biografia dos manuais de história da educação adotados no Brasil (1860-1950)**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/>. Acesso em: 22 abr. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A educação brasileira e a sua periodização, vestígio de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP: Autores Associados, n. 5, p. 43-68, jan./jun. 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=66484&type=P> Acesso em: 22 abr. 2008.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

CALVI, Lourdes Margareth; SCHELBAUER, Analete Regina. Moacyr Primitivo e a instrução pública: Império e República. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, n. 10, jun. 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7_10.html>. Acesso em: 12 set. 2007.

CALVI, Lourdes Margareth. **Primitivo Moacyr: o autor, a obra e a propostas sobre a instrução elementar nas últimas décadas do Império Brasileiro**. Monografia (Especialização em Educação Pública no Brasil) – Universidade Estadual de Maringá-UEM, Maringá, PR, 1999.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Hector Perez. **Métodos da história**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente-Campos Sales. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. t. III. 1. v. Estrutura de poder e economia (1889 – 1930). 4. ed. São Paulo: Difel, 1985. p.13-.51.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. **RBHE**. n. 5, p. 195-211, jan./jun. 2003. Disponível em: <www1.capes.gov.br/estudos/dados/2003/31022014/046/2003_046_31022014002P0_Prod_Bib.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2008.

CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no Império. **REB**, v. 81, p. 33–35, 2000. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP>. Acesso em: 21 ago. 2008.

CARVALHO, J. Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **RBHE**. ISSN 15195902. São Paulo: Autores Associados, n. 11, p. 169-174, jan./jun. 2005.

_____. **O ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** Tese UFSC, dez. 2007. Disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1808>. Acesso em: 21 ago. 2008.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares**

no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 39-57.

CASTRO, Sertório. **A República que a revolução destruiu.** Rio de Janeiro: Borsoi & Cia, 1932. Disponível em eBooksBrasil.org. Acesso em: 21 dez. 2007.

CERVI, Réjane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil.** Curitiba: Ibpx Ltda, 2005.

CLARK, Jorge V. A primeira república, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano. **HISTEBR.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html>. Acesso em: 17 set. 2007.

CUNHA, Euclides. **Os sertões** (campanha de canudos). Rio de Janeiro: Ed. Paulo de Azevedo LTDA, 1957.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Século XX. v. III, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28.

DEAN, Warren. A industrialização durante a República Velha. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **História geral da civilização brasileira.** O Brasil republicano. t. III. 1. v. Estrutura de poder e economia (1889 – 1930). 4. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 249-283.

DINIZ, Eli. O estado novo: estrutura de poder, relações de classe. In: BORIS, Fausto. **História geral da civilização brasileira.** O Brasil republicano. t. III, 3. v. Sociedade e política (1930-1964). 3. ed. São Paulo: Difel, 1986. p. 77-120.

EÇA DE QUEIROZ, José M. de. **A emigração como força civilizadora.** Lisboa: Perspectiva e Realidade, 1979.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional – A educação na sociedade contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2004.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

FAUSTO, Boris. **O pensamento nacionalista autoritário (1920-1940).** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FERNANDES, José Oriá Ricardo. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de história. **Seculum.** Revista de História, João Pessoa, n. 13. Jul./dez. 2005. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13_art09_fernandes.pdf; <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 jul. 2008.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano.** Florianópolis: Editora UFSC, 1991

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira A arte de construir o invisível. **RBHE**. n. 13, p. 17-20, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.sbhe.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2008.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. 2. ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1964.

FRANÇA, Aldaires Souto. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)**. 2006. 1 v. 311 p. Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

GALIANI, Claudemir. **As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

GATTI, Décio. Lugares, tempos e saberes em história da educação nas instituições de formação de professores no Brasil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo: UNINOVE, v. 7, n. 2, p. 369-395, jun.-dez. 2005. Disponível em : <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71570208.pdf>. Acesso em: jul. 2008.

GERELUS, Sérgio. **Rui Barbosa e a educação do corpo na reforma do ensino primário**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e compromisso no processo de constituinualização (1930-1935). In: BORIS, Fausto. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. t. III, 3. v. Sociedade e política (1930-1964). 3. ed. São Paulo: Difel, 1986. p. .7-75.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1989.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções 1748 – 1848**. Trd. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Pinchel. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A era dos extremos: o breve século XIX: 1914 – 1991**. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

http://www.e-biografias.net/biografias/benjamin_constant.php. Acesso: em fev. 2009.

http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_radpol_anl.htm

INFANTOSI, Ana Maria. A Escola na República Velha. São Paulo: EDEC, 1983.

ISAÚ, P. Manoel (Org.). A instrução pública e instituições escolares segundo os relatórios dos presidentes da província de São Paulo (1835-1889): **Revista HISTEDBR On-line**. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22.html> >. Acesso em: 14 abr. 2008.

LAGE, Ana Cristina Pereira **A instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social da região sul – mineira no**

início do século XX. Lage (2007). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <servicos.capes.gov.br/arquivos>. Acesso em: 12 jan. 2009.

LEÃO, A. Carneiro. **O Brasil e a educação popular.** Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, 1917.

LEME, Paschoal. **O manifesto dos pioneiros da educação e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** RBEP, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005, com publicação original na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LOPES, Eliane Maria Teixeira. **Origens da educação pública.** São Paulo: Loyola, 1981.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. Selo Negro Edições : 2004

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. RBEP. v. 66. n. 212. p.179-185, jan./abr. 2005.

_____. **Tendências da educação brasileira.** São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1940.

MACEDO, Ubiratan Borges. **Liberalismo e justiça social.** São Paulo: IBRASA, 1995

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 65-83.

_____. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate. A criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 91-102.

_____. Rui Barbosa: Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: _____. **O capital.** L. I, v. 2. São Paulo: Difel, 1986.

MONARCHA, Carlos. História da Educação Brasileira (Esboço da formação do campo). In NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson, LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval(orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Meninos e meninas:** histórias diferenciadas de escolarização. 2005. Disponível em: <file://\SRV_LPP\Servidor\olped\Documentos\ppcor\0255_arquivos\gt4.>. Acesso em: 17 ago. de 2008.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.) **História geral da civilização brasileira**. O Brasil Republicano e instituições (1889-1930). v. 2. t. III. São Paulo: Difel, 1978, p. 261-291.

NASCIMENTO, Jorge de Carvalho do. http://jorge.carvalho.zip.net/arch2006-08-06_2006-08-12.html. Acesso em 11 fev. 2009.

NAZARETH, Gilson. **Genealogia**: Pinto Ribeiro de Sampaio de Amarante. <http://www.joaodorio.com/Arquivo/2007/04,05/genealogia.htm>. Acesso em: 11 fev.2009.

NAKAMURA, Paula. Câmara dos Deputados – Anexo II. Centro de Documentação e Informação – Ced. Coordenação de Relacionamento, Pesquisa e Informação – Corpi. Ceate.cedi@camara.gov.br.

NEVES, Fátima Maria. O ensino mútuo e o método de Lancaster na lei de 1827. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha (Orgs.). **Educação na história**. São Luis: UEMA, 2008. p. 97-117.

NEVES, Fátima Maria. Investigações em torno do método lancasteriano ou do ensino mútuo - contribuições para a produção do estado da arte em História da Educação, no período imperial. In: 20 ANOS DO HISTEDBR - Navegando na História da Educação brasileira, 2006, Campinas SP,. **Anais...** Campinas, SP : Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2006a. v. 1. p. 1-32.

NEVES, Fátima Maria. Considerações historiográficas luso-brasileira sobre a constituição da História da Educação. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia, MG : Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006b. v. 1. p. 2724-2734.

NEVES, Fátima Maria . A trajetória do Método Lancasteriano da Inglaterra ao Brasil. In: IV JORNADA DO HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2004, Maringá. Anais da IV JORNADA DO HISTEDBR - História e Historiografia da Educação: abordagens e práticas educativas. Ponta Grossa/UEPG, 2004.

NORDEAU, Max. Escola do êxito In: **Paradoxos**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

NÓVOA, Antonio. Por que a história da educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 9-13.

PAIM, Antonio. **Plataforma política do positivismo ilustrado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

PEIXOTO, Flávia Maria. 2006. **A escola normal**. Dissertação de Mestrado. 2006. Disponível em <www.bdt.d.ufpe.br/>. Acesso em: 15 jul.2008.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michel M. **A classe operária no Brasil**. 1889-1930 documentos. O movimento operário. v. 1. São Paulo: Alfa Omega, 1975.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. O coronelismo numa interpretação sociológica. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. t. III. 1. v. Estrutura de poder e economia (1889 – 1930). 4. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 154-190.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

ROMERO, Sylvio. O Brasil social. In : **Revista do I.H.G.B.** Tomo LXIX, vol. 114. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.

SALES, Alberto. Balanço político. A necessidade de uma reforma constitucional (1901). In PAIM, Antonio. **Plataforma política do positivismo ilustrado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 29-38.

_____. História da escola pública no Brasil. Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores. Associados, 2005. p. 1-29.

_____. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf> - 2009.>. Acesso em: 27 maio 2009.

_____. Estágio atual e uma nova perspectiva para a História da Educação. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.9-21.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

_____. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo** (1870-1889). 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Escola primária neutralidade:** instituição e práticas escolares. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5>. Acesso em: 17 mar. 2009.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **L'école primaire publique au Brasil de l'indépendance à la république: 1822 – 1889.** Tese de Doutorado. Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris: 1992.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História, memória e história da educação**, v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 416-429.

TEIXEIRA, Anísio. [Prefácio]. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1854-1889. 3. v. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938. (Série Brasileira, n. 121).

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001.

TUMA (2004), Magda Madalena. **Da escrita de intenções aos discursos sobre o processo histórico: o caso da história da educação como disciplina e campo de pesquisa no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.** Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/>. Acesso em: 18 jun. 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos “Pareceres” de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro.** 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. O debate historiográfico da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 65-88.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná.** Curitiba: Vicentina, 1995.

ZANCANARO, Antonio Frederico. **A corrupção político-administrativa no Brasil.** São Paulo: Acadêmica, 1994.