

4

Contribuições para a configuração do cenário educacional da década de 20

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

meio da autoridade dos Inspetores distritais, a capital federal estava longe de atender à demanda de 162 467 alunos em idade escolar¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1. A Questão da alfabetização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Damna com que o affirma

_ Sabê contá rodeia, tê umas caraminhola na cabeça não enche barriga de ninguém.

Adepois, graças a Deus eu não sei lê mas assigno o meu nome, sim sinhô.

Nas inleição eu votei tá lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas encontrando uma escola que atendesse o menor², como pagar por ela? Nos arredores das fábricas, nas vizinhanças dos morros, na zona rural e até mesmo na zona urbana da cidade, espalhava-se uma população que, não podendo pagar a escola dos filhos, não podia também contar com a garantia legal da instrução destes. Isso porque, se a primeira constituição do Brasil em 1824, instituiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, a constituição republicana de 1891 não fez referência nem à gratuidade nem à obrigatoriedade escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fundo Escolar 13 de outubro de 1920

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

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

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

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

Em 17 de outubro 1920, complementa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escola Prudente de Moraes
Pelotão de saúde

Nome do aluno

Professora

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

A diretora

O inspetor escolar

O médico escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Preços praticados no varejo do Distrito Federal em 1921
1Kg de açúcar 1\$050
1 Kg de arroz \$900
1Kg de tocinho 2\$150
(ALBERTI, p. 267).

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

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

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

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

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

La Villa Ouchy – Lausanne (Suíça)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 A problemática da construção do espaço escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inspetores escolares

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

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

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

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

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

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

Collegio Batista

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

Corpo Docente com 78 professores de reconhecida competência

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

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

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

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

O conselho municipal resolve:

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

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

Há que se ressaltar, que observando os anúncios imobiliários no *Jornal do Commercio*, dentre as inúmeras ofertas de casas para locação, raro⁶ eram as que se descreviam como adequadas para fins escolares. Uma vez que a locação de casas para prefeitura era praxe no mercado imobiliário, e que os anúncios sempre explicitavam as possibilidades de utilização do imóvel – *própria para festas, ideal para funcionamento de casa de repouso, entre outras* – a ausência de ofertas para funcionamento de escolas, parece sinalizar a desgastada relação entre a prefeitura e os proprietários de imóveis.

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

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

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

⁶ Em virtude da excepcionalidade do caso destacamos o anúncio a seguir:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Os condutores do saber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I – Diretores de Escola

II – Professores catedráticos

III – Professores adjuntos de 1ª classe

IV – Professores adjuntos de 2ª classe

V- Professores adjuntos de 3ª classe

VI – Professores de Escolas Noturnas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(JC, 1ª de julho de 1920, p.9).

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

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

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

Nome por extenso do adjunto

Tempo de serviço na escola sob sua direção

se é assídua

se é pontual

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

quais as turmas que tem estado a seu cargo

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

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

(JC, 1ª de julho de 1920, p. 9).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Folha de pagamento

1º dia útil prefeito

9º dia útil guardas municipais

14º dia útil professores primários de 1 classe

15º dia útil professores primários de 2 classe

16º dia útil professores primários de 3 classe

19º dia útil professores de escolas noturnas

20º dia útil pagamento do aluguel de prédios escolares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 A regulamentação do ensino no Distrito Federal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O quadro⁷ a seguir, traz a tentativa de listagem desses decretos de 1916 até o fim da administração de Carneiro Leão, destacando antes disso o decreto n. 38:

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

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

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

Tabela 4 – Decretos de 1916 a 1926.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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